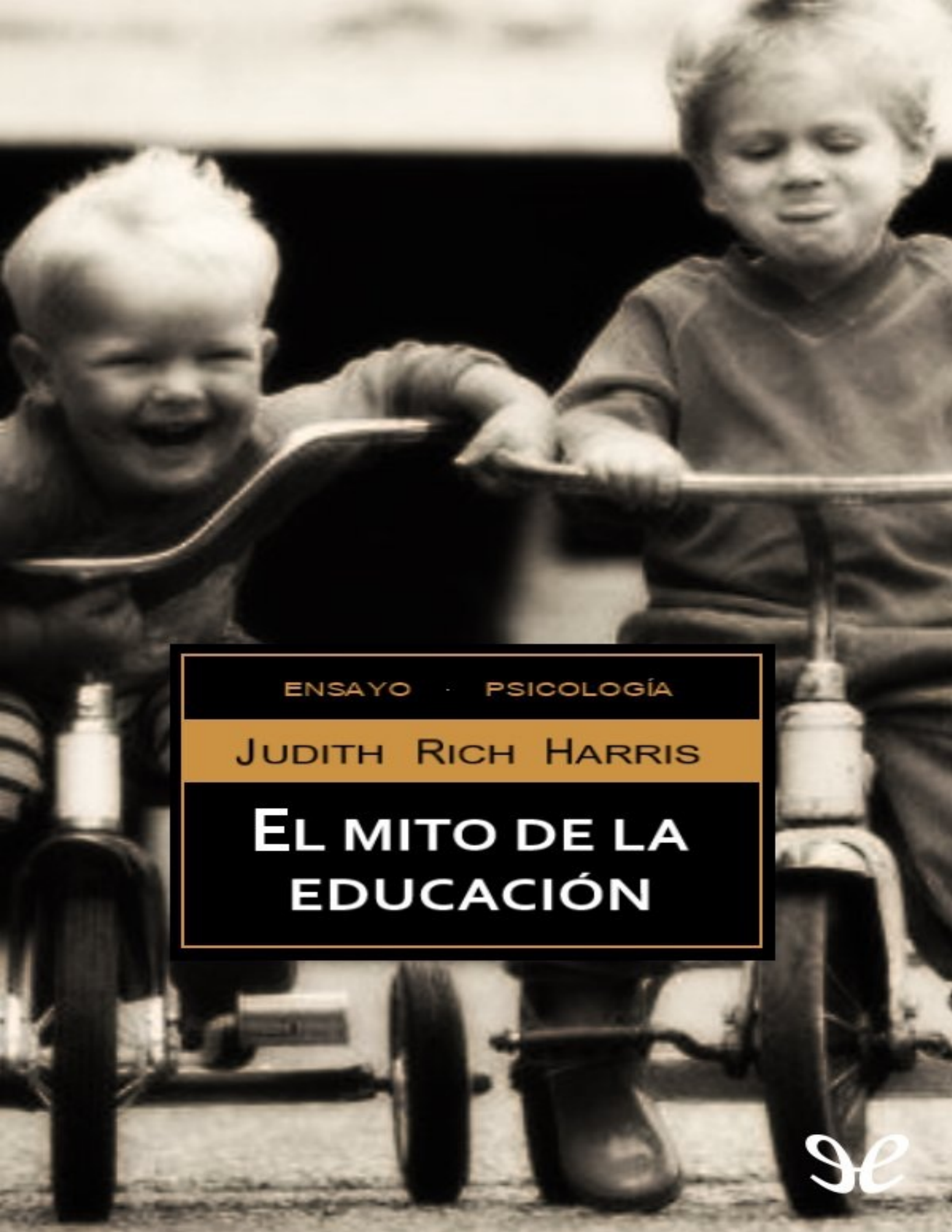

ENSAYO · PSICOLOGÍA

JUDITH RICH HARRIS

EL MITO DE LA EDUCACIÓN

Hasta ahora, los psicólogos asumían como irrefutable la tesis de que eran la herencia genética y el entorno familiar, es decir, los padres, los que determinaban la personalidad de los hijos. Pero en esta revolucionaria obra, Judith Rich Harris cuestiona esta idea a partir de ciertas evidencias: ¿Por qué los hijos de los padres inmigrantes acaban hablando el idioma y con el acento de su grupo social, y no con el de sus padres? ¿Por qué los gemelos que se han criado juntos no son más similares que los que se separaron de pequeños? Desde una perspectiva interdisciplinar y con un estilo claro, accesible y tremendamente ingenioso, este libro demuestra que los padres tienen una influencia relativa en cómo resultarán sus hijos, pues no son los padres quienes socializan a sus hijos, son los propios niños los que se socializan entre ellos.

Es esta una obra esencial, que sintetiza de forma magistral las evidencias aportadas por los últimos estudios de psicología, sociología, antropología y biología evolutiva y que nos ofrece una visión sorprendentemente nueva de quiénes somos y por qué llegamos a ser como somos.

Judith Rich Harris

El mito de la educación

ePub r1.1
Mezki 02.10.14

Título original: *The Nurture Assumption*
Judith Rich Harris, 1992
Traducción: Mercedes Cernicharro y Dimas Mas
Diseño: Roy Gumpel/Stone (Fotógrafo)

Editor digital: Mezki
Corrección de erratas: JackTorrance
ePub base r1.1

Para Charlie, Nomi y Elaine

Tus hijos no son tus hijos.
Son los hijos y las hijas del deseo de sí misma de la Vida.
Vienen a través de ti, pero no desde ti, y aunque están contigo, no te pertenecen.
Puedes darles tu amor, pero no tus pensamientos, pues ellos tienen los suyos propios.
Puedes albergar sus cuerpos, pero no sus almas, pues sus almas moran en la casa del mañana, la cual no puedes visitar ni siquiera en tus sueños.
Puedes esforzarte en ser como ellos, pero no pretendas hacerlos iguales a ti.
Porque la vida no retrocede ni se demora en el ayer.

Jalil Gibran

Introducción

Hace tres años, un artículo publicado en la *Psychological Review* cambió para siempre mi modo de pensar acerca de la infancia y de los niños. Como muchos psicólogos, yo había discutido mucho acerca de los papeles relativos que desempeñan la herencia genética y la educación de los padres. Todos dábamos por supuesto que lo que no correspondía a los genes caía del lado de la educación de los padres. Pero he aquí que me encuentro con un artículo de alguien llamado Judith Rich Harris, sin ninguna indicación de titulación universitaria bajo su firma, que decía que los padres no tienen realmente ninguna importancia. Lo que importa, además de los genes, es el grupo dentro del cual el niño se relaciona con sus iguales, sus compañeros. Sonaba extraño, desde luego; pero Harris pronto me convenció con hechos que yo sabía que eran ciertos, pero que había archivado en esa carpeta mental que todos nosotros poseemos para las verdades incontrovertibles que, sin embargo, no encajan en nuestro sistema de creencias.

Yo estudio el desarrollo del lenguaje, el modo como los niños adquieren el sistema de reglas gramaticales a partir de la aportación paterna, o del input paterno, que decimos en nuestra jerga. Un extraño dato de ese archivo verdadero-pero-inconveniente es que los niños siempre acaban adquiriendo el lenguaje y el acento de sus compañeros, no el de sus padres. Nadie, entre los psicolingüistas, había prestado atención a ese hecho, y mucho menos lo había explicado. Pero ahí había una teoría que daba esa explicación.

Otros hechos acerca del lenguaje también encajaban en la teoría de Harris. Los niños aprenden un lenguaje incluso en las culturas en las que los adultos no se dirigen a ellos; se las arreglan escuchando a los compañeros un poco mayores que ellos. Los niños que no están expuestos sistemáticamente al lenguaje

gramatical de los adultos pueden crear uno entre ellos. Y los hijos de los inmigrantes aprenden tan bien la lengua jugando que pronto se burlan de los errores gramaticales de sus progenitores.

Adquirir las particularidades de una lengua nativa es un ejemplo de aprendizaje cultural. Los niños en Japón hablan japonés, en Italia hablan en italiano, y esas diferencias no tienen nada que ver con los genes. Si esas diferencias tampoco tienen nada que ver con lo que aprenden de sus padres, entonces quizá —señala Harris— debemos replantearnos el aprendizaje cultural en general. Siempre me ha parecido obvio que los niños son socializados por sus padres. Pero entre los datos despreciados en esa carpeta de lo verdadero-pero-ignorado estaba el hecho de que muchas personas de éxito —mi propio padre entre ellas— eran hijos de inmigrantes que no sufrieron ninguna rémora por tener unos padres culturalmente ineptos, que nunca aprendieron la lengua, las tradiciones o los conocimientos de su tierra de adopción.

El artículo de Harris tenía más de una idea excelente y no pocas verdades de sentido común. Respaldaba su teoría con referencias técnicas de la psicología, la antropología, la historia cultural, la genética de la conducta y el estudio de los primates, y arrojaba luz sobre una gran variedad de asuntos, como el desarrollo de la función sexual y la delincuencia juvenil, por ejemplo. En nuestro primer contacto por correo electrónico le pregunté: «¿Ha pensado en escribir un libro?».

La tesis de *El mito de la educación* —que en la formación de un adulto importan mucho los genes y los compañeros, pero poco o nada los padres— suscita temas que son realmente profundos acerca de los niños y los padres. Pone en cuestión el modelo estándar de las ciencias sociales según el cual el niño es un puñado de reflejos y una mente en blanco esperando a ser programada por unos padres benevolentes; lo cual, cuando piensas en ello, es bastante improbable que tenga una base biológica. Como otros seres vivientes, los niños son producto de la evolución y deben ser parte muy activa en su propia lucha por la supervivencia y, después, por la reproducción. Esto tiene importantes implicaciones, que se exploran a fondo en este texto.

En primer lugar, los intereses biológicos de los padres y de los hijos no son idénticos. En segundo lugar, aunque, de momento, los niños acaten los castigos, las recompensas, los ejemplos y las regañinas de los padres —porque son más pequeños y no tienen otra elección—, no deberían permitir que sus

personalidades fueran modeladas permanentemente por esas tácticas.

Además, el *Homo sapiens* es una especie que vive en grupo, y un grupo es como cualquier otro aspecto del entorno de un organismo: un tejido de causas y efectos al que el organismo ha de adaptarse. Prosperar en el grupo significa sacar provecho del hecho de que muchas cabezas piensan mejor que una, y de que es mejor compartir los descubrimientos que van acumulando entre todos. Significa imaginar normas locales que pueden parecer arbitrarias, pero que son adaptativas porque son compartidas (los ejemplos familiares incluyen el conducir por el lado derecho de la carretera, por ejemplo). Significa esforzarse en lograr ventajas de la asociación con otra gente, antes que ser dominado o explotado. Y como cada grupo desarrolla una comunidad de intereses que le lleva a entrar en conflicto con otros grupos, significa también participar en esa competición intergrupal.

Hoy en día, los chicos ganan o pierden por su habilidad para prosperar en ese entorno; en el pasado morían o vivían a causa de él. Parece lógico pensar que también deberían sacar calorías y protección de sus padres, pues estos son los únicos que están deseando ayudarles, pero ellos deben conseguir su información de las mejores fuentes posibles, lo cual no significa que hayan de ser las de sus padres. El niño ha de competir por sus compañeros, y, antes de eso, para conseguir el estatus necesario para encontrarlos y mantenerlos, con grupos diferentes de la familia, grupos que tienen reglas de comportamiento diferentes. Niños y padres puede que incluso se encuentren en grupos que, parcialmente, estén enfrentados. La naturaleza seguramente no ha concebido a los niños para que sean puestos en manos de sus padres.

Igualmente improbable es la idea de que el apego del bebé a su madre establezca el patrón para su ulterior relación con el mundo, otro dogma que se desmonta en estas páginas. Las relaciones con los padres, con los hermanos, con los compañeros y con los extraños no pueden ser más diferentes, y el trillón de sinapsis del cerebro humano se queda corto en relación con el poder de cómputo que comportaría mantener cada una en una cuenta mental separada. La hipótesis del apego a la madre debe su popularidad a una gastada noción que nos fue legada por Freud y los conductistas: la mente del bebé es una pizarra en blanco que retendrá siempre lo primero que se escriba sobre ella.

El mito de la educación es un libro verdaderamente único. Aunque su tesis parece ir contra lo que dicta la intuición, uno acaba teniendo la sensación de que

por él desfilan niños y padres reales, no pequeños humanoides sumisos que nadie se encuentra en la vida real. Entre otros rasgos que lo definen, contiene una crítica demoledora de gran parte de la investigación en el desarrollo infantil, un análisis certero del fracaso escolar, una explicación de por qué las doctoras y las abogadas tienen niños que insisten en suponer que las mujeres han de ser amas de casa, y, también, una respuesta llena de sabiduría poco común a la inevitable cuestión: ¿Está diciendo que no importa cómo trate a mi hijo?

Haber sido de los primeros en leer este libro electrizante ha sido uno de los momentos culminantes de mi carrera profesional como psicólogo. Rara vez tiene uno la ocasión de leer un trabajo que es al mismo tiempo académico, revolucionario, perspicaz y maravillosamente claro e ingenioso. Pero no se confundan por todo este estallido de diversión. *El mito de la educación* es un trabajo serio, científicamente original. Tengo el convencimiento de que se verá como un punto y aparte en la historia de la psicología.

Steven Pinker
Mayo de 1998, Cambridge, Massachusetts

Prólogo

Este libro tiene dos objetivos: el primero, disuadirte de la noción de que la personalidad de un niño —lo que solemos llamar su «carácter»— es formada o modificada por los padres del niño; y el segundo, ofrecerte un punto de vista alternativo sobre cómo se forma la personalidad del niño. Mi argumentación contra la vieja noción y en favor de la nueva fue perfilada originalmente en un artículo que escribí en 1995 para la revista *Psychological Review*. El artículo comenzaba con estas palabras:

> ¿Tienen los padres algún efecto importante a largo plazo sobre el desarrollo de la personalidad de sus hijos? Este artículo examina las pruebas y llega a la conclusión de que la respuesta es no.[1]

Fue un desafío —realmente un auténtico bofetón— para la psicología tradicional. Yo esperaba que la gente se sorprendiera bastante al leerlo, e incluso quizá que se enfadaran. Pero en lo que la mayoría de los lectores se fijaron fue en que, bajo mi nombre, había una carencia de títulos universitarios, de cualquier título; también se fijaron en la embarazosa ausencia, en los agradecimientos en nota a pie de página, de las agencias e instituciones que hubieran respaldado mi investigación. No era, por lo tanto, una profesora; ni siquiera una licenciada. Nadie había oído hablar de mí y ahí estaba yo, publicando un artículo en la revista académica más importante y distinguida, una revista que apenas si acepta un 15% de los manuscritos que someten a su consideración.

Yo creí que mis lectores se enfurecerían, pero en vez de eso lo que hicieron fue sentir una gran curiosidad. Me enviaban mensajes por correo electrónico.

Miembros del mundo académico me escribieron, preguntándome educadamente (y a veces no) quién era y quiénes eran mis mentores. Yo la llamaba mi correspondencia «¿quién diablos eres tú?». Este es mi ejemplo favorito, de un profesor de la Universidad Cornell:

> Su artículo constituye una contribución fundamental a la psicología del desarrollo y la personalidad, lo cual aún me hace ser más curioso respecto a usted. ¿Es usted profesora de universidad? ¿Doctora? ¿Metalúrgica en paro que tiene el interesante pasatiempo de escribir fecundos artículos científicos?

Entre esas opciones, le dije, tenía que escoger necesariamente la tercera: metalúrgica en paro. En efecto, le dije, era una escritora de libros de texto para universidad desempleada. Le expliqué que no tenía el doctorado universitario y que me habían echado del departamento de psicología de la Universidad de Harvard solo con un título de posgrado. Había estado encerrada en casa durante mucho tiempo por problemas crónicos de salud. No tenía mentores, ni estudiantes. Me convertí en escritora de libros de texto porque eso es algo que uno puede hacer en su casa. Y era una escritora de libros de texto desempleada porque había dejado el trabajo.

No volví a oír hablar de él. Pero otros que recibieron idéntica explicación sí me contestaron, y algunos de ellos se han convertido en colegas y amigos. Y como no he conocido a ninguno de ellos en persona, mis vínculos con el mundo académico se reducen al correo electrónico y postal.

En 1997, mi artículo en la *Psychological Review* recibió un premio otorgado por la Asociación Americana de Psicología a un «sobresaliente y reciente artículo de psicología». Se trata del Premio George A. Miller, en memoria de un eminente psicólogo y antiguo presidente de la Asociación. Fue la prueba de que los dioses tienen sentido del humor. Treinta y siete años antes había recibido una carta del Departamento de Psicología de Harvard: habían decidido no otorgarme el título de doctora porque pensaban que no había hecho méritos. La carta la firmaba el jefe del Departamento, George A. Miller.

En los años que pasaron entre mis dos encuentros con el nombre de George A. Miller, me casé con uno de mis compañeros de estudios (y aún sigo casada

con él) y criamos dos hijas, las cuales aparecen de vez en cuando en las páginas de este libro. Tenía buena salud cuando me casé, y me duró unos quince años, pero no volví a intentar reemprender los estudios. No hice nada para demostrar que Harvard se había equivocado conmigo, pues asumía que tenían razón.

Enfermar fue lo que me hizo cambiar de opinión. Quizá fue la intimidad con la muerte (si crees que te puedes morir de la noche a la mañana, la mente se concentra maravillosamente); o quizá sencillamente el aburrimiento. Confinada en el lecho durante un cierto período de tiempo, empecé a hacer el tipo de trabajo que hubieran aprobado mis profesores de Harvard. Parte de él incluso logré que fuera publicado.[2]

Afortunadamente, la metamorfosis se produjo demasiado tarde como para que intentara volver a la facultad. De ese modo escapé del adoctrinamiento. Todo lo que he aprendido acerca de la psicología del desarrollo y de la psicología social lo he aprendido por mí misma. La mía era una mirada marginal al sistema, y en eso ha consistido la diferencia. No tuve que comulgar con lo comúnmente asumido por el estamento académico; ni tampoco me comprometí con créditos ni becas de instituciones. Y una vez que hube abandonado la redacción de textos escolares, no me sentí obligada a perpetuar el statu quo enseñando el evangelio recibido a un puñado de crédulos estudiantes universitarios. Dejé de escribir libros de texto porque un buen día se me ocurrió que gran parte de las cosas que les había estado diciendo a esos crédulos estudiantes estaban equivocadas.

«Si es posible —aconsejaba un médico en las páginas de la *Journal of the American Medical Association*— la efectividad de un esfuerzo debería estar determinada por alguien al margen de ese esfuerzo y que no tenga nada que ver con la perpetuación del mismo.»[3] En otras palabras, si quieres conocer la verdad acerca del vestido del emperador, no les preguntes a los sastres.

Aunque yo no soy una de ellos, me siento profundamente en deuda con ellos, porque la teoría del desarrollo de los niños que se presenta en este libro se basa en su mayor parte en la investigación llevada a cabo por el estamento académico. Me siento agradecida, en particular, a muchos miembros del mundo académico que, a lo largo de los años, contestaron amable y generosamente a mi petición de copias de sus artículos.

No tener acceso a una biblioteca universitaria es un inconveniente que puede

superarse. Las bibliotecas públicas me prestaron un buen servicio proveyéndome de montones de libros pedidos en préstamo a las bibliotecas universitarias. Quiero darle mis gracias más efusivas a Mary Balk, de la biblioteca de Middletown (New Jersey) y a Jane Eigenrauch, de la biblioteca Red Bank, por tantísimos libros como obtuvieron para mí en el servicio de préstamo entre bibliotecas. Gracias también a las personas que colaboraron conmigo —especialmente Joan Friebely, Sabina Harris y David G. Myers—, enviándome lecturas adicionales a través del correo electrónico.

Muchas personas me han ayudado a no sentirme sola. Mis primeros amigos por correspondencia electrónica del mundo académico, Neil Salkind y Judith Gibbons, me hicieron darme cuenta de que «estar encerrada» no significa necesariamente «quedarse fuera». Daniel Wegner se preocupó de que el manuscrito que yo envié a la Psychological Review recibiera un tratamiento justo; sus comentarios me indujeron a pensar más profundamente en algunas de las afirmaciones que hice en mi primer artículo, lo cual no solo condujo a mejorar el artículo, sino incluso la propia teoría. El consejo y los ánimos que recibí de Steven Pinker; de mi agente literaria Katinka Matson, de Brockman, Inc.; de mi primera editora en Free Press, Susan Arellano; y de mi segunda editora, Liz Maguire, tuvieron un valor enorme. Un millón de gracias a todos ellos. Igualmente, quiero agradecerle a Florence Metzger que me tuviera limpia la casa y que, como premio extra, me regalara con su amabilidad y su optimismo.

Mis colegas, amigos y miembros de mi familia dedicaron buena parte de su tiempo y su experiencia para comentar los primeros borradores de este libro. Les estoy profundamente agradecida por sus comentarios, que me levantaron la moral y mi prosa y me evitaron cometer algunos errores vergonzosos. Susan Arellano, Joan Friebely, Charles S. Harris, Nomi Harris, David Lykken, David G. Myers, Steven Pinker y Richard G. Rich leyeron el manuscrito entero e hicieron comentarios perspicaces sobre él. Lo mismo hicieron en algunas partes del libro, en las áreas que a ellos les interesaban, Anne-Marie Ambert, William Corsaro, Carolyn Edwards, Thomas Kindermann y John Modell.

Mis hijas, mi yerno, mi hermano y, sobre todo, mi marido me han proporcionado todo el apoyo que necesita un escritor. Me han aguantado y han creído en mí. Tienen todo mi cariño y mi gratitud eterna.

1

«Educación» no es lo mismo que «entorno»

La herencia y el entorno. Son el yin y el yang, Adán y Eva, el padre y la madre de la psicología popular. Incluso en el instituto ya sabía lo suficiente del asunto como para informar a mis padres, cuando me chillaban, que si no les gustaba cómo estaba saliendo, no me tenían que censurar a mí, sino a ellos mismos: eran ellos quienes me habían proporcionado mi herencia y mi entorno.

«Herencia y entorno», así es como los llamábamos entonces. Hoy en día nos referimos a ellos más propiamente como «naturaleza y educación». Poderosos como lo eran bajo los nombres con que nacieron, hoy lo son mucho más bajo sus nuevos alias. La naturaleza y la educación mandan. Todo el mundo lo sabe, nadie lo cuestiona: naturaleza y educación son los motores y los diseñadores. Ellas nos han convertido en lo que somos hoy y determinarán cómo serán nuestros hijos el día de mañana.

En un artículo de enero de 1998 de la revista científica *Wired*, un periodista científico medita acerca del día —¿dentro de veinte, cincuenta, cien años…?— en que los padres puedan comprar los genes para sus hijos tan fácilmente como compran hoy unos tejanos. «Escoger el genotipo», lo llama el periodista. ¿Le gustaría un chico o una chica? ¿Pelo liso o rizado? ¿Un genio de las matemáticas o una fiera de los negocios? «Les daría a los padres un papel real sobre el tipo de personas en que se convertirían sus hijos», dice el periodista. Y añade: «Pero los padres ya tienen ese poder, y en muy alto grado».[1]

Dice el periodista que los padres tienen el poder acerca de cómo saldrán sus hijos en el futuro. Y lo dice porque los padres proporcionan el entorno. La educación.

Nadie lo pone en cuestión porque parece en exceso evidente. Los dos factores que determinan cómo acabarán siendo tus hijos en el futuro serán la naturaleza —sus genes— y la educación, el modo como tú los hayas educado. Eso es lo que tú crees y también lo que cree el profesor de psicología. Una coincidencia feliz que no se ha de dar por supuesta, porque en la mayoría de las ciencias el experto piensa una cosa y el ciudadano común —ese al que solemos llamar «el hombre de la calle»— piensa otra muy distinta. Pero en este caso, el profesor y tú estáis de acuerdo: la naturaleza y la educación mandan. La naturaleza les da a los padres un bebé; el resultado final dependerá de cómo lo críen y eduquen. La buena educación puede disimular muchos de los errores naturales; la falta de educación puede acabar con los mejores esfuerzos de la naturaleza en el cubo de la basura.

Eso es también lo que yo solía pensar antes de cambiar de opinión.

Acerca de la educación es sobre lo que yo cambié de opinión, no acerca del entorno. Este no va a ser uno de esos libros que dicen que todo es genético, porque no lo es. El medio es tan importante como los genes. Las cosas que experimentan los niños mientras se desarrollan son tan importantes como las cosas con las que nacen. Sobre lo que yo cambié de opinión fue sobre si «educación» es realmente un sinónimo de «entorno». Usarlo como sinónimo para entorno es plantear la cuestión de buen comienzo.

El uso de «educación» o crianza como sinónimo de «entorno» se basa en la creencia de que lo que influye en el desarrollo de los niños, aparte de los genes, es el modo en que sus padres los crían. Solamente después de haber criado dos hijas por mí misma y ser la coautora de tres ediciones de un libro de texto universitario sobre el desarrollo del niño empecé a poner en cuestión esa creencia. Hace poco he llegado a la conclusión de que estaba equivocada.

Es difícil luchar contra las creencias, porque, por definición, son cosas que no requieren pruebas. Mi primer trabajo consiste en mostrar que esa creencia sobre la educación de los hijos no es nada más que eso: una mera creencia. Mi segundo objetivo consiste en convencerte de que es una creencia muy poco fiable. Y el tercero consiste en sustituirla por algo que ocupe su lugar. Lo que ofrezco es un punto de vista tan poderoso como aquel al que reemplaza, una nueva manera de explicar por qué los hijos salen como salen. Mi respuesta se basa en la reflexión sobre con qué tipo de mente está equipado el niño, lo cual

requiere, a su vez, reconsiderar la historia de la evolución de nuestras especies. Te pido que me acompañes a visitar otras épocas y otras sociedades, incluso sociedades de primates.

¿MÁS ALLÁ DE LA DUDA RAZONABLE?

¿Cómo se puede cuestionar algo que parece tan evidente? Es algo que puedes ver con tus propios ojos: los padres tienen una influencia sobre sus hijos. Al niño que ha sido golpeado se le nota intimidado en presencia de sus padres. El niño cuyos padres han sido muy condescendientes, se los come. El niño al que no le han enseñado principios, se comporta de forma inmoral. El niño cuyos padres creen que no dará mucho de sí, no da nada de sí.

Para esos santo Tomás dubitativos que necesitan ver escrito todo, hay libros llenos de evidencias, miles de libros. Libros escritos por psicólogos con experiencia clínica como Susan Forward, que describe los demoledores y duraderos efectos de los «padres tóxicos», los hipercríticos, los superconsentidores, los poco afectuosos o los impredecibles que minan la autoestima de los niños y su autonomía, o les dan demasiada autonomía demasiado pronto. La doctora Forward ha visto el daño que tales padres causan en sus niños. Sus pacientes tienen serias deficiencias psicológicas, y esa es toda su culpa. Y no mejorarán hasta que admitan, ante la doctora Forward y ante sí mismos, que esa es toda la culpa de los padres.

Pero quizá te encuentres entre esos dubitativos santo Tomás que consideran que las opiniones de los psicólogos clínicos, formadas a partir de las conversaciones con una muestra seleccionada por ellos de pacientes con problemas, no constituyen pruebas definitivas. De acuerdo, entonces hay pruebas de carácter más científico: pruebas obtenidas en estudios cuidadosamente diseñados sobre padres y niños normales; padres y niños cuyas condiciones psicológicas abarcan una amplia gama que puedes encontrar en la sala de espera de la doctora Forward.

En su libro *It Takes a Village*, la ex primera dama estadounidense Hillary Rodham Clinton ha resumido algunos de los hallazgos que se derivan de esos cuidadosos estudios desarrollados por los psicólogos del desarrollo. Los padres que se preocupan por sus hijos de forma responsable y cariñosa tienden a tener

bebés que se sienten seguros junto a ellos y que se convierten en niños amistosos y con confianza en sí mismos. Los padres que hablan a sus niños, que les escuchan y les leen tienden a tener niños brillantes que obtienen excelentes resultados en la escuela. Los padres que establecen límites firmes —pero no rígidos— tienen niños con menos probabilidades de meterse en problemas. Los padres que tratan a sus niños severamente tienden a tener niños que son agresivos o ansiosos, o ambas cosas. Los padres que se comportan de un modo sincero, amable y responsable con sus niños tienden a tener niños que se comportarán de la misma forma. Y los padres que fallan a la hora de proporcionarles a los niños un hogar en el que estén presentes la madre y el padre tienen niños con una mayor tendencia, cuando se hacen adultos, a fallar, de alguna forma, en su propia vida privada.[2]

Estas afirmaciones, y otras por el estilo, no son especulaciones desenfadadas. Hay un caudal enorme de investigaciones que las avalan. Los libros de texto que yo escribía para los alumnos universitarios sobre el desarrollo de los niños se basaban en las pruebas aportadas por esas investigaciones. Los profesores de aquellos cursos creían en esas evidencias. Y así lo hacía también el periodista que de vez en cuando recogía los resultados de alguno de esos estudios en algún artículo de diario o de revista. Los pediatras que aconsejan a los padres también basan sus consejos en esa información. Otros consejeros que escriben libros y artículos de periódico también dan por buenas esas pruebas. Los estudios hechos por los psicólogos del desarrollo tienen una influencia que se extiende como una onda en un estanque y se filtra en toda nuestra cultura.

Durante los años en que he estado escribiendo libros de texto, también yo creía en esas pruebas. Pero cuando las analicé en profundidad, para mi gran sorpresa, se me desmoronaron entre los dedos. Las pruebas que usan los psicólogos del desarrollo para apoyar las creencias tradicionales sobre la crianza y educación de los hijos no son lo que parecen ser: no prueban lo que quieren probar.

Y de ahí surge una oleada de pruebas contra los tópicos comúnmente aceptados sobre la educación y la crianza de los hijos.

Esa creencia común no es una verdad probada; ni siquiera una verdad universalmente reconocida. Se trata de un producto de nuestra cultura, un mito cultural muy apreciado. En lo que queda de capítulo te diré de dónde procede y

cómo se me ocurrió ponerlo en cuestión.

LA HERENCIA Y EL ENTORNO DEL TÓPICO SOBRE LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS

Francis Galton —primo de Charles Darwin— es una de las personas a las que se le atribuye haber acuñado la frase *nature and nurture*, naturaleza y educación, o crianza. Galton, probablemente, sacó la idea de Shakespeare, pero este tampoco fue el origen de la misma: treinta años antes de que él uniera ambas expresiones en La tempestad, un educador británico llamado Richard Mulcaster escribió que «la naturaleza empuja al chico hacia adelante, la educación lo ve progresar».[3] Trescientos años después, Galton volvió a emparejar ese par de palabras en una frase con gancho. Se hizo popular como un eslogan inteligente y acabó convirtiéndose en parte del lenguaje coloquial.

Pero el verdadero padre de la asunción de la importancia de la educación paterna fue Sigmund Freud. Fue él quien construyó, con no poca fantasía de por medio, un elaborado guión en el que todas las enfermedades psicológicas de los adultos pueden ser rastreadas hasta lo que les sucedió cuando eran niños y en las que sus padres estaban fuertemente implicados. Según la teoría freudiana, dos padres de sexo opuesto generan una indecible angustia en el niño solo por el hecho de estar donde están. La angustia es inevitable y universal; incluso a los padres más responsables les es imposible prevenirla, aunque fácilmente pueden convertirla en algo peor. Todos los niños han de atravesar la fase edípica, todas las niñas han de atravesar la versión femenina reducida. La madre (pero no el padre) es sujeto responsable de dos tempranas crisis: el destete y el control del esfínter.

La teoría freudiana fue bastante popular en la primera mitad del siglo; e incluso se abrió paso en las páginas del famoso libro del doctor Spock sobre el cuidado de los bebés y los niños:

> Los padres pueden ayudar a los niños a atravesar ese estado romántico pero celoso dejándoles bien claro que los padres se pertenecen el uno al otro, que un chico no puede disponer de su madre para sí, así

como tampoco una niña del padre.[4]

No hay por qué sorprenderse, los psiquiatras y los psicólogos clínicos (los que ven pacientes e intentan ayudarles en sus problemas emocionales) eran los más influidos por los escritos de Freud. Sin embargo, la teoría freudiana también tuvo un gran impacto en los psicólogos académicos, aquellos que investigan y publican los resultados en revistas especializadas. Unos cuantos de ellos intentaron hallar pruebas experimentales para varios aspectos de la teoría freudiana, esfuerzos que no fueron coronados por el éxito precisamente. Gran número de ellos se mostraron encantados de abandonar la jerga freudiana en sus escritos y en sus clases.

Otros reaccionaron yéndose al extremo opuesto, lo rechazaron completamente y junto con sus aspectos negativos perdieron también los positivos, es decir, tiraron el bebé con el agua de la bañera, como se suele decir en Inglaterra. El conductismo, una escuela de psicología que fue muy popular en las universidades estadounidenses durante los años cuarenta y cincuenta, fue, en parte, una reacción frente a la teoría freudiana. Los conductistas rechazaban casi todo de la filosofía de Freud: el sexo y la violencia, el ello y el superego, incluso la mente consciente misma. Curiosamente, sin embargo, aceptaban la premisa básica de la teoría freudiana: que lo que sucede en la temprana infancia —una época en la que los padres se ven implicados en todo lo que ocurre— es crucial. Desecharon el guión del psicodrama freudiano, pero retuvieron la lista de personajes. Los padres aún conservaban un papel rector, pero dejaron de convertirse en objetos sexuales y de desempeñar el papel de tijeras castradoras. En su lugar, el esquema de los conductistas los convertía en amortiguadores de las respuestas o en dispensadores de las recompensas y los castigos.

John B. Watson, el primer conductista eminente, se percató de que los padres en la vida real no son demasiado sistemáticos en el modo de condicionar las respuestas de sus niños y en el hecho de ofrecerse para demostrar cómo se deben hacer las cosas adecuadamente. La demostración implicaría educar a doce jóvenes seres humanos bajo unas condiciones de laboratorio cuidadosamente controladas.

Dadme una docena de niños saludables, bien formados y mi propio

> mundo específico para educarlos y yo garantizo que se puede escoger cualquiera de ellos al azar para convertirlo en cualquier tipo de especialista que pueda escoger: médico, abogado, artista, marchante, y sí, incluso mendigo o ladrón, independientemente de sus talentos, tendencias, habilidades, vocación o la raza de sus antecesores.[5]

Afortunadamente para esa docena de bebés, nadie aceptó la propuesta de Watson. Al día de hoy, probablemente quedan algunos conductistas ya mayores que piensan que él podría haberlo conseguido de haber tenido los fondos necesarios para llevar el experimento a cabo. Pero se trataba, en efecto, de una fanfarronada vacía: Watson no hubiera tenido ni la más remota idea de cómo satisfacer la garantía que ofrecía. En su libro *Psychological Care oflnfantand Child* hace montones de recomendaciones a los padres sobre el modo de evitar que sus hijos se echen a perder, y sobre cómo hacer de ellos personas sin miedo y con confianza en sí mismas (déjalos solos y evita mostrarles tu afecto); pero no hay sugerencia alguna sobre cómo educar y criar niños con un coeficiente de inteligencia de unos veinte puntos, lo cual sería un gran paso para intentar meterlos en las facultades de medicina o de derecho, las dos primeras ocupaciones de la lista de Watson.[6] Ni tampoco hay unas líneas maestras sobre cómo conseguir que escogieran medicina o derecho, o viceversa. Cuando se puso a ello, lo único en lo que John Watson tuvo éxito fue en lograr que un niño llamado Albert le tuviera miedo a los animales peludos, haciendo un ruido estrepitoso cada vez que Albert intentaba tocar un conejo. Aunque ese entrenamiento disuadió a Albert de crecer con la idea de seguir la carrera de veterinaria, aún tenía muchas otras opciones profesionales entre las que escoger.

Un acercamiento conductista más prometedor fue el de B. F. Skinner, quien habló más de reforzar las respuestas que de condicionarlas.[7] Se trataba de un método bastante más útil, porque no tenía que vérselas con las respuestas innatas de la criatura, sino que podía crear nuevas respuestas reforzando (con recompensas como el elogio o la comida) aproximaciones cada vez más cercanas a la conducta deseada. En teoría, uno puede producir un médico recompensando a un niño por vendar las heridas de un amigo; un abogado recompensando al niño por amenazar con llevar a juicio al fabricante de bicis de la que se cayó su amigo. Pero ¿qué ocurre con la tercera de las ocupaciones de la lista de Watson,

el artista? La investigación hecha en los años setenta nos dice que podías conseguir que los niños pintaran montones de cuadros simplemente recompensándoles con golosinas por hacerlo. Pero las recompensas tenían un curioso efecto: tan pronto como se interrumpían, los niños dejaban de pintar. Hacían menos pinturas una vez que ya no tenían ninguna recompensa que los niños a los que nunca se les había recompensado por poner el rotulador sobre el papel. Aunque estudios posteriores demostraban que era posible administrar las recompensas sin esos efectos negativos posteriores, los resultados son difíciles de predecir porque dependen de sutiles variaciones que afectan a la naturaleza de la recompensaba la oportunidad de darla y a la personalidad de quien la recibe.[8]

Se dice que el genio es un 99% de transpiración y un 1% de inspiración. El conductismo se centra en la transpiración y olvida por completo la inspiración. Tom Sawyer era mejor psicólogo que B. E Skinner: permitiendo que sus amigos le recompensaran por el privilegio de encalar la valla, no solo consiguió que hicieran el trabajo, sino que además les gustara.

No creo que Watson quisiera en realidad una docena de niños saludables con los que experimentar. Pienso que su petición fue solo un petulante modo de expresar la creencia básica del conductismo: que los niños son maleables y que es su entorno, no cualidades innatas tales como el talento o el temperamento, lo que determina su destino. Las afirmaciones exageradas se hicieron en función de su valor publicitario: Watson se estaba promocionando para ocupar el cargo de Gran Señor del Entorno.

EL ARTE Y LA CIENCIA DEL ESTUDIO DE LOS NIÑOS

En tanto que especialidad académica, el estudio de cómo los humanos inmaduros se desarrollan hasta convertirse en adultos se inició tardíamente, alrededor de 1890. Los primeros estudiosos del desarrollo estaban interesados en los niños, pero no les prestaban mucha atención a sus padres. Si se lee un libro de psicología del desarrollo anterior a la época en que se hicieron populares la teoría freudiana y la teoría conductista, apenas se encontrará nada relativo a las influencias paternas en el desarrollo de la personalidad de los niños. El conocido libro de texto de Florence Goodenough, Developmental Psychology, publicado

por primera vez en 1934, no tiene un capítulo dedicado a las relaciones padres-hijo. En su argumentación sobre las causas de la delincuencia juvenil, Goodenough habla acerca de los efectos del «entorno pernicioso», pero ella se refiere a esas partes de la ciudad donde los hogares «desvencijados se desmoronan y donde hay multitud de bares, garitos y casas de apuestas».[9]

Casi al mismo tiempo, Winthrop y Luella Kellog informaban de los resultados de su experimento en la cría de primates. Habían criado a un chimpancé llamado Gua en su casa, junto a su hijo Donald, y le habían tratado todo lo igual que les había sido posible. La palabra entorno aparece con frecuencia en el libro de los Kellog, pero la usan solo para distinguir «un entorno civilizado» o un «entorno humano» de la jungla o el zoo en el que hubiese sido criado Gua. Las delicadas distinciones entre un hogar civilizado y otro aún no se habían asociado al término entorno.[10]

Quizá el más influyente de los primeros estudiosos del entorno fue Arnold Gesell. Para Gesell, como para Goodenough, se daba por supuesto que los padres formaban parte del entorno de los niños, que eran anónimos e intercambiables. Los niños de cierta edad también tenían mucho de intercambiables. Gesell hablaba de «vuestro cuatro años de edad» o «vuestro siete años de edad» y daba instrucciones sobre cómo cuidarlos, del mismo modo como un libro sobre el cuidado de coches te hubiera dicho cómo cuidar «vuestro Ford» o «vuestro Studebaker». El hogar era como un garaje al que los niños entraban por la noche y donde el empleado anónimo los lavaba, los enceraba y llenaba sus depósitos.[11]

La rama moderna de la psicología del desarrollo nació en 1950, cuando los investigadores dejaron de buscar en qué eran similares un niño de cuatro años y otro de la misma edad, y empezaron a buscar en qué diferían el uno del otro. Eso condujo a la idea —y era una idea novedosa en aquel momento— de pasar de buscar las diferencias entre los niños a buscar las diferencias que había en el modo en que los educaban sus padres. El heraldo de ese tipo de investigación fue un estudio cuya herencia dual, la de la psicología freudiana y la del conductismo, era marcadamente visible. Fue concebido para probar cómo las recompensas y castigos administrados por los padres, incluidos sus métodos para el destete y el control del esfínter, afectaban a la personalidad del niño. En particular, los investigadores se interesaron mucho por aspectos de la personalidad del niño que

pertenecían a conceptos freudianos tales como el desarrollo del superego. Una de las investigadoras fue Eleanor Maccoby, ahora ya jubilada de la Universidad de Stanford tras una meritoria y distinguida carrera. En un reciente artículo, Maccoby describía los resultados de ese temprano estudio:

> El corpus de resultados del trabajo fue, en muchos aspectos, decepcionante. En un estudio sobre 400 familias se encontraron muy pocas relaciones entre los métodos de crianza de los padres (detallados por estos en las entrevistas) y las valoraciones independientes de las personalidades características de los niños. Tan pocas, en efecto, que apenas se publicó nada relativo a esos dos conjuntos de datos. El principal provecho del estudio lo constituyó un libro sobre los métodos de crianza de los niños vistos desde la perspectiva de las madres. Se trataba de un libro básicamente descriptivo e incluía muy pocas pruebas prácticas de las teorías que habían conducido a la realización del estudio. [12]

Este comienzo tan poco halagüeño no desanimó los futuros esfuerzos en esas mismas líneas de investigación. Pronto le siguió un aluvión de investigaciones que han continuado hasta nuestros días. Aunque los vínculos explícitos con la psicología freudiana y la conductista se desecharon pronto, sobrevivieron dos ideas: la creencia conductista en que los padres influyen en el desarrollo de sus hijos mediante las recompensas y los castigos que dispensan, y la creencia freudiana en que los padres pueden confundir seriamente a los hijos y que a menudo sucede así.

Se daba por supuesto que los padres influyen en el desarrollo de sus hijos. El objetivo de las últimas generaciones de investigadores no consistía tanto en averiguar si los padres influyen en el desarrollo de sus hijos, sino en descubrir cómo influyen en él. El procedimiento se estandarizó: observas cómo crían los padres a sus hijos, observas cómo salen esos hijos; repites esas observaciones con un número suficiente de padres y niños y entonces, reuniendo los datos y destacando en ellos los rasgos dominantes, intentas demostrar que determinados aspectos del método de criar a un niño tienen un efecto en alguna característica del niño. Tu esperanza consiste en encontrar una relación entre la conducta de

los padres y las características de los niños que sea «estadísticamente significativa», o, en términos nada técnicos, publicable.

Aunque el estudio descrito por Eleanor Maccoby fracasó a la hora de encontrar resultados que fueran estadísticamente significativos, muchos de los miles de estudios que le siguieron, cortados todos ellos por el mismo patrón, fueron más afortunados. Obtuvieron resultados provechosos que fueron publicados en revistas como Child Development y Developmental Psychology; se convirtieron en parte de la montaña de pruebas usadas para consolidar la creencia tradicional en la importancia de la educación de los padres. De los otros —los que no consiguieron resultados provechosos— sabemos muy poco; la mayoría de ellos probablemente acabaron en nada. La única razón por la que sabemos que el primer estudio de este tipo halló «pocas conexiones» entre los métodos de crianza de los padres y las personalidades de los niños se debe a que la doctora Maccoby lo reconoció por escrito… treinta y cinco años después.

CONVERTIR A UN BEBÉ SALVAJE EN UN AUTÉNTICO CIUDADANO

A los psicólogos del desarrollo que se especializan en hacer ese tipo de investigación que acabo de describir se les llama investigadores de la socialización. La socialización es el proceso por el cual un bebé salvaje se convierte en una criatura domesticada, lista para ocupar su puesto en la sociedad en la que ha sido educada. Los individuos que han sido socializados pueden hablar el mismo lenguaje que hablan los otros miembros de su sociedad; se comportan adecuadamente; poseen las habilidades que se exigen; sostienen las creencias dominantes. Según la creencia tradicional en la importancia de los padres en la educación de los hijos, la socialización es algo que los padres inculcan a los niños. Los investigadores de la socialización estudian cómo lo hacen de bien los padres, a juzgar por lo bien que salgan los hijos.

Los investigadores de la socialización sostienen esa creencia tradicional. Como dije al principio, yo también creía en ella. Basándome en esa creencia, fui la coautora de tres ediciones de un libro de texto sobre desarrollo de los niños. Yo había empezado a trabajar (sin colaboración esta vez) en un nuevo libro de texto sobre psicología del desarrollo cuando sucedió algo que me obligó a

abandonar el proyecto. Durante mucho tiempo me había sentido vagamente incómoda acerca de la calidad de los datos de la investigación de la socialización. Durante años había evitado pensar acerca de las observaciones que no encajaban muy bien en la historia que mis editores esperaban que yo les contara a los lectores. Un buen día me di cuenta de que ya no me creía esa historia.

He aquí tres de las observaciones que me preocuparon profundamente.

Primera observación: cuando era una estudiante de posgrado vivía en una habitación alquilada en una casa de Cambridge, Massachusetts. Los propietarios eran una pareja de rusos que, con sus tres hijos, ocupaban la planta baja de la casa. Los padres hablaban en ruso entre sí y con sus hijos; su inglés era muy pobre y lo hablaban con un ligero acento ruso. Pero los niños, que iban de los cinco a los nueve años de edad, hablaban perfectamente un inglés bastante aceptable, y sin ningún acento, excepto el propio de Boston-Cambridge, como cualquier otro chico del barrio. Tenían, además, el mismo aspecto que los otros chicos del barrio. Sin embargo, había algo de extranjero en el aspecto de los padres; no estaba segura si eran sus ropas, sus gestos, la expresión de sus rostros o qué. Pero los niños no parecían extranjeros, sino niños estadounidenses normales y corrientes.

Eso me confundió. Obviamente, los niños no aprenden a hablar por sí mismos, sino que aprenden de sus padres. Pero la lengua que esos niños hablaban no era la que habían aprendido de sus padres. Incluso el niño de cinco años era un hablante en inglés más competente que su madre.

Segunda observación: esta tenía que ver con niños criados en Inglaterra. Me llamó la atención —gracias a mi debilidad por las novelas británicas de misterio — que generaciones de niños de las clases altas británicas estaban siendo criados de un modo que contradecía la creencia tradicional de la que venimos hablando. El hijo de los padres ricos ingleses se pasa la mayor parte del tiempo de sus primeros ocho años en compañía de una niñera, una institutriz y quizá uno o dos hermanos. Pasa poco tiempo con su madre e incluso menos con su padre, cuya actitud hacia los niños es típicamente la de que no debe oírseles, y ni siquiera vérseles. A los ocho años el niño es enviado a un internado en el que permanece los siguientes diez años, y vuelve a casa únicamente por las vacaciones. Y sin embargo, cuando sale de Eton o Harrow está listo para ocupar su puesto en el

mundo de los gentlemen británicos. No habla y actúa como su niñera, su institutriz o incluso como sus profesores de Eton o Harrow. En su acento y modales de clase alta guarda una vaga semejanza con su padre; un padre que no ha tenido virtualmente nada que ver con su educación.[13]

Tercera observación: muchos psicólogos del desarrollo asumen que los niños aprenden el modo en que se espera que se comporten al observar e imitar a sus padres, particularmente al padre del mismo sexo. Esa suposición es también un legado de la teoría freudiana. Freud creía que la resolución del complejo de Edipo y de Electra conduce a la identificación con el padre del mismo sexo y, en consecuencia, a la formación del superego. De pocos niños que no hayan atravesado el Sturm und Drang del período edípicó puede esperarse que se comporten apropiadamente, porque aún no han adquirido su superego.

Selma Fraiberg, una psicóloga de niños cuyos libros fueron muy populares en los años cincuenta, aceptaba el relato freudiano de la socialización. Ella usaba la siguiente anécdota para ilustrar cómo se comportan los niños durante el período de las dudas, cuando han aprendido lo que se supone que no deben hacer, pero no pueden evitar hacerlo:

> Julia, que tiene treinta meses, se encuentra sola en la cocina mientras su madre está hablando por teléfono. Hay un cuenco lleno de huevos sobre la mesa. Julia experimenta el deseo de hacer huevos revueltos… Cuando la madre de Julia regresa a la cocina, descubre a su hija chapoteando alegremente sobre los huevos esparcidos por el suelo y regañándose a sí misma al ritmo del chapoteo: «Nonono, no debes hacerlo. Nonono, ¡no debes hacer eso!».[14]

Fraiberg atribuía el lapsus de Julia al hecho de que aún no había adquirido un superego, presumiblemente porque ella aún no se había identificado con su madre. Pero si se mira atentamente lo que Julia estaba haciendo cuando su madre regresó a la cocina y la pilló con las manos en la masa, o en los huevos, Julia estaba imitando a su madre: hacía huevos revueltos y decía «Nonono». Y sin embargo a su madre no le gustó nada de nada.

El hecho es que los niños no pueden aprender a comportarse imitando a sus padres, porque la mayoría de cosas que les ven hacer —liarse, mandar a otras

personas, conducir coches, encender cerillas, ir y venir a su gusto, y montones de cosas más que parecen bastante divertidas para aquellos a quienes no les está permitido hacerlas— les están prohibidas a los niños. Desde el punto de vista de los niños, la socialización en sus primeros años consiste principalmente en aprender que no se deben comportar como lo hacen sus padres.

Si te estás preguntando si la imitación de los padres del mismo sexo funciona mejor en una sociedad menos compleja, ya te digo que no. En las sociedades preindustriales la distinción entre las conductas aceptables de un adulto y de un niño tendía a ser incluso mayor que en nuestra sociedad actual. En las sociedades reducidas, en las islas polinesias, por ejemplo, se espera de los niños que se controlen y sean sumisos a los adultos y que hablen solo cuando se les habla. Los adultos no se comportan de ese modo, ni cuando se relacionan con los niños ni cuando lo hacen con otros adultos. Aunque los niños polinesios pueden aprender el arte de tejer o de pescar simplemente mirando a sus padres, no pueden aprender de ese modo las reglas del comportamiento social. En la mayoría de las sociedades, los niños que se comportan como si fueran mayores son considerados unos impertinentes.[15]

Según las suposiciones tradicionales respecto de la educación de los hijos, son los padres quienes les transmiten los conocimientos culturales (incluida la lengua) y quienes los preparan para convertirse en miembros de la sociedad en la que vivirán su vida adulta. Pero la hija de unos padres inmigrantes no aprende la nueva lengua y las nuevas costumbres de sus padres, el hijo de los padres ricos británicos ve a sus padres demasiado raramente como para que esa teoría sea plausible y es probable que los niños de muchas culturas diferentes se metan en problemas si se comportan como sus padres.

Y sin embargo, todos esos niños aprenden de algún modo a comportarse del modo que la sociedad espera que lo hagan.

Esa suposición tradicional se basa en un modelo particular de vida familiar: la de la típica familia de clase media norteamericana o europea. Los investigadores de la socialización no reparan, por norma, en las familias en las que los padres no pueden hablar la lengua del país; no estudian a los niños que van a internados o que son criados por institutrices y niñeras. Aunque los antropólogos y los psicólogos de los cruces culturales han hecho muchos estudios sobre los métodos de crianza de los niños en otras sociedades, los

investigadores de la socialización raramente los tienen en cuenta para comprobar si sus teorías son aplicables a los niños que crecen en esas otras sociedades.

Algunas cosas, por supuesto, son ciertas en todas las sociedades. En todas los bebés nacen indefensos e ignorantes y necesitan gente mayor que se encargue de ellos. En todas las sociedades los niños deben aprender la lengua y las costumbres locales, y establecer relaciones de trabajo con los otros niños de su casa. Deben aprender que el mundo tiene reglas y que ellos no pueden hacer lo que quieran o les guste. Este aprendizaje tiene que comenzar muy pronto, mientras aún dependen completamente de los adultos que los cuidan.

No hay duda de que los adultos que los cuidan tienen un papel muy importante en la vida de los niños. De esas personas mayores es de quienes el bebé aprende su primera lengua, tiene sus primeras experiencias en formar y mantener relaciones, y donde recibe sus primeras lecciones para seguir unas reglas. Pero los investigadores de la socialización sacan otras conclusiones: lo que los niños aprenden en esa temprana edad acerca de las relaciones y las reglas establece el modelo para posteriores relaciones y acatamiento de las reglas, y por lo tanto determina el curso de sus vidas.

Yo también solía pensar así. Aún creo que los niños necesitan aprender las relaciones y las reglas en sus primeros años; de igual modo que es importante que adquieran una lengua. Pero ya he dejado de creer que ese aprendizaje temprano, que en nuestra sociedad usualmente se da en el hogar, establezca el modelo de lo que haya de venir posteriormente. Aunque el aprendizaje en sí mismo sirve a un objetivo, el contenido de lo que los niños aprenden puede ser irrelevante fuera de su hogar, en el mundo que les rodea. Pueden desprenderse de ellos en cuanto cruzan el umbral de la casa tan fácilmente como de los jerséis de lana gruesa que sus madres les obligan a llevar.

2

La naturaleza (educativa) de la evidencia

Desde el principio, la psicología académica ha estado marcada por una gran división. De un lado, aquellos que creían en la naturaleza o que estaban interesados principalmente en todo lo que es hereditario. Del otro, los que creían en la educación o que estaban interesados prioritariamente en las cosas que se adquieren a través de la experiencia. En nada están tan distanciados los unos de los otros como en la psicología del desarrollo. Los investigadores de la socialización caen del lado de los que creen en la educación. El lado de la naturaleza es el campo de los genetistas conductistas.

Ambos se ganan la vida enseñando a los estudiantes en las universidades y haciendo investigación. Su estatus depende del éxito de sus investigaciones y de la cantidad y calidad de sus publicaciones. Son especialistas: ninguno de los miembros de los dos bandos gasta mucho tiempo leyendo lo que han escrito los otros. En parte porque saben que no estarán de acuerdo, y en parte porque no tienen tiempo para hacerlo. En general, el estamento universitario lee la mayor parte de las publicaciones de su propia área y quizá de algunas áreas estrechamente relacionadas con la suya.

Mi situación es completamente diferente. No enseño en la universidad y no se me pide que lleve adelante un programa de investigación en un área especializada. Se supone que una escritora de libros de texto ha de tener una visión equilibrada, por lo que durante los años que paso escribiendo y revisando un libro de texto y preparándome para escribir otro, leo libros y artículos escritos desde muy diferentes puntos de vista. Eso me da una perspectiva que la mayoría de los psicólogos universitarios no posee: una visión panorámica, a vista de

pájaro, sobre todo el campo de estudio. A veces las cosas que no son visibles a corta distancia pueden serlo si nos retiramos a una distancia prudente.

En este capítulo y en el próximo revelaré lo que he aprendido de mi inspección a vista de pájaro de la investigación sobre la socialización y de la genética conductista. Te diré lo que han descubierto los investigadores, lo que dicen acerca de esos descubrimientos y en qué están equivocados en eso que dicen.

Si no eres uno de ellos, puedes preguntarte por qué debemos preocuparnos por lo que un grupo de profesores universitarios haya dicho. La razón es que su investigación y el modo como la interpretan son el bagaje para casi todos los consejos sobre la crianza de los hijos que puedes leer en los periódicos, en las revistas especializadas o aprender de boca de tu pediatra. Casi toda la información del tema que Hillary Rodham Clinton da los lectores en su libro It Takes a Village se basa en la investigación llevada a cabo por esos profesores universitarios. Sí, en efecto, Hillary hizo sus deberes.

La suposición tradicional sobre la crianza de los hijos —la idea de que los padres son lo más importante en el entorno de los niños, que pueden, en consecuencia, determinar en muy alto grado el modo como acaban saliendo los niños— es un producto de la psicología universitaria. Aunque se ha extendido por toda nuestra cultura, no tiene un origen popular. En efecto, como verás en el capítulo 5, las gentes no solían creer en ello.

LOS EFECTOS DE COMER BRÉCOL

La investigación de la socialización consiste en el estudio científico de los efectos del entorno —en particular los efectos de los métodos de crianza de los padres o su conducta hacia los niños— sobre el desarrollo psicológico de los niños. Se trata de una ciencia porque usa algunos métodos científicos, pero no es, ni por asomo, una ciencia experimental. Para hacer un experimento es necesario introducir una variación y observar sus efectos sobre otra cosa. Desde el momento en que los investigadores de la socialización no tienen, por norma, ningún control sobre el modo como los padres crían a sus hijos, no pueden hacer ningún experimento. En su lugar, sacan partido de la existencia de variaciones en las conductas paternas. Dejan que las cosas varíen naturalmente y, mediante la

recolección sistemática de datos, intentan averiguar qué cosas varían al tiempo. Dicho de otro modo, realizan estudios sobre correlaciones.

Seguramente estás familiarizado con otros tipos de estudios semejantes, los que pertenecen al campo de la epidemiología. Los epidemiólogos estudian los factores ambientales que contribuyen a la salud o a la enfermedad de las personas. Los métodos que usan para reunir y analizar información son similares a los usados en la investigación de la socialización y padecen los mismos problemas. Me desviaré un momento por el campo de la epidemiología porque el paralelismo entre los dos campos es muy ilustrativo.[1]

Pongamos que somos epidemiólogos y que queremos hacer un estudio sobre la relación entre el consumo de brécol y la salud. Nuestro método será sencillo: preguntaremos a un gran número de personas de mediana edad cuánto brécol consumen y entonces, cinco años después, comprobaremos cuántos de ellos siguen vivos. Usamos estar vivo simplemente como una medida de buena salud; básicamente, la gente que vive está más sana que la muerta.

Cinco años después descubrimos la relación entre el brécol consumido y la supervivencia según se muestra en el cuadro que sigue. (Por favor, advierte que estos resultados son totalmente ficticios, me los he inventado yo).

Porcentaje de supervivientes tras los cinco años

	Todos	Mujeres	Hombres
Amantes del brécol (Lo comen una vez por semana)	99	99	99
Toleran el brécol (Lo comen una vez por mes)	98	99	97
Rechazan el brécol (No lo tocarían ni con un tenedor de tres metros)	97	99	95

Metemos estos resultados en un ordenador. El ordenador nos dice que comer brécol no tiene un efecto significativo sobre la longevidad de todos los sujetos (no hay mucha diferencia entre 99,98 y 97), o sobre la longevidad de las mujeres. Pero si consideramos el caso de los hombres, la relación entre el consumo de brécol y la longevidad es «estadísticamente significativa». Eso

significa que es improbable —aunque no imposible— que la diferencia que hemos hallado sea simplemente una chiripa, una coincidencia afortunada. También significa que podemos transcribir los resultados, publicarlos y solicitar una ayuda económica para estudiar la relación entre el consumo de coliflor y la salud.

Nuestro estudio aparece en una revista epidemiológica. Se da el caso de que un periodista lo lee. Al día siguiente aparece el siguiente titular en el diario: SEGÚN UN ESTUDIO, COMER BRÉCOL HACE QUE LOS HOMBRES VIVAN MÁS.

Pero ¿es verdad? ¿Muestra el estudio que comer brécol causa que los sujetos masculinos vivan más? Los hombres que comen brécol puede que coman un montón de zanahorias y coles de bruselas. Puede que coman menos carne o menos helados que los que rechazan el brécol. Quizá hacen más ejercicio, son más propensos a abrocharse el cinturón de seguridad o fuman menos. Cualquiera de esos otros factores del estilo de vida, o todos ellos al mismo tiempo, pueden ser responsables de las vidas más largas de los consumidores de brécol. Comer brécol puede que no tenga nada que ver con ello. Consumir brécol puede que haya estado acortando la vida de los sujetos analizados, pero ese efecto queda compensado por los efectos beneficiosos de las otras cosas que hacen los consumidores de brécol.

Otra complicación es que el consumo de brécol puede estar relacionado con el estatus matrimonial: los hombres casados comen más brécol que los solteros. Es un hecho bien conocido que, por término medio, los hombres casados viven más que los solteros. Luego quizá se deba a estar casados el que los comedores de brécol vivan más, no al brécol. Por otro lado, quizá sea el consumo de brécol lo que hace que los hombres casados vivan más.

Definitivamente, es difícil llegar a ninguna conclusión respecto de la correlación entre el consumo de brécol y una vida más larga.

Y también resulta meridianamente claro que la gente saca conclusiones de ese tipo de correlaciones. Incluso si escrupulosamente sugerimos en nuestro artículo que hay otras interpretaciones posibles de nuestros resultados, es improbable que nuestras advertencias aparezcan en el artículo de prensa o, y es lo que más importa, en las mentes de otros epidemiólogos que lean nuestro artículo de la revista especializada.

Ya ves, los epidemiólogos no investigan solamente con el propósito de conseguir fondos del Consejo de la Coliflor, sino que tienen miras más altas. Su objetivo es mostrar que las decisiones que tomamos sobre nuestro estilo de vida determinará si seguiremos vivos el día de mañana. A los investigadores de este campo les es difícil tener amplitud de miras, pues parten de un juicio preconcebido: la idea de que hay buenos y malos estilos de vida, y que la gente que tiene un buen estilo de vida será más saludable que aquella otra que no. Todos conocemos cuáles son las reglas para tener un estilo de vida saludable: comer muchos vegetales, evitar las grasas, hacer ejercicio diariamente, no fumar, etc. Los epidemiólogos miden la bondad de los estilos de vida de sus sujetos y la bondad de su salud; su objetivo es mostrar que un estilo de vida mejor conduce a disfrutar de mejor salud.

Los investigadores de la socialización también parten de una idea preconcebida: la de que hay buenos métodos de educación de los hijos, y que los padres que los emplean tendrán mejores hijos que aquellos que los tienen malos. Igual que conocemos las reglas para tener un estilo de vida saludable, conocemos también las reglas para un buen estilo de educación de los hijos: darles mucho amor y mucho apoyo; establecer límites y hacerlos respetar firme pero justamente; no usar el castigo físico o hacer comentarios despectivos; ser constante; etc. También tenemos una idea bastante clara de qué es lo que buscamos en un niño: un «buen» niño es alegre y cooperativo; es razonablemente obediente, pero no hasta el punto de convertirse en un robot; no es demasiado lanzado, pero tampoco excesivamente tímido; le va bien en la escuela, tiene muchos amigos y no golpea a nadie sin tener un buen motivo.

En ambas clases de estudios, los investigadores reúnen los datos sobre la base de la bondad del estilo (de vida o de educación de los hijos) y del resultado presumible (salud o niños). En ambas clases de estudios, el objetivo es mostrar que si haces lo que se debe obtendrás el resultado deseado. En ambas, los resultados aparecen en forma de correlaciones, y las correlaciones son intrínsecamente ambiguas.

Con todas mis disculpas hacia los epidemiólogos —mi crítica a su trabajo no implica que debas dejar de comer brécol y vuelvas a una vida perezosa y autoindulgente—, volveré de nuevo a los investigadores de la socialización. Digamos que decidimos hacer un estudio correlacional sobre los factores

ambientales que incrementan la inteligencia de los niños. Partimos de la hipótesis de que los padres que proporcionan a sus hijos un entorno intelectualmente estimulante tienen hijos más inteligentes, y comenzamos la búsqueda de datos para demostrar (traducción: intentar probar) nuestra hipótesis. Necesitaremos una medida de lo estimulante que sea el entorno, además de una medida de la inteligencia de los niños. Para medir el ambiente de modo sencillo utilizaremos el número de libros infantiles que hay en el hogar; y para medir la inteligencia de los niños, los registros del coeficiente intelectual. (Estas medidas son solo estimaciones aproximadas de las cualidades en las que estamos realmente interesados; pero son apropiadas porque no tienen que convertirse en números: ya lo son).

Lo que estamos intentando hacer es explicar la variación en los resultados del coeficiente intelectual de los niños —el hecho de que algunos niños lo tengan alto, otros bajo y otros un término medio— en términos de otra variable: el número de libros infantiles que hay en la casa. Si nuestra hipótesis es correcta descubriremos que los niños que viven en casas en las que hay muchos libros tienen un coeficiente intelectual alto; que lo tienen bajo aquellos en cuyas casas no hay libros; y mediano aquellos en los que hay solo algunos libros. Dicho de otro modo, esperamos encontrar una correlación positiva entre coeficiente intelectual y la presencia de libros en una casa.

Si la correlación fuera perfecta (una correlación de 1,00), seríamos capaces de predecir el coeficiente intelectual de cada niño con toda precisión, solo por el hecho de conocer el número de libros que hay en su casa; pero las correlaciones en la vida real nunca son perfectas, y nos tenemos que contentar con correlaciones de 0,70, 0,50 e incluso 0,30. Cuanto más alta sea la correlación, más acertadamente podremos predecir el coeficiente intelectual de los niños mediante el conocimiento de los libros que tienen en sus casas. Igualmente, cuanto más alta sea, resulta estadísticamente más significativa. Pero incluso una baja correlación puede ser estadísticamente significativa si el número de sujetos es lo suficientemente grande. Hace poco me tropecé con un trabajo que informaba de una correlación significativa de 0,19, basada en el estudio de 374 sujetos. Se trataba de una correlación entre lo a menudo que los niños se mostraban hostiles hacia sus padres o sin deseos de colaborar con ellos y lo a menudo que esos mismos niños hacían lo mismo con sus compañeros. Una

correlación de 0,19, incluso aunque sea significativa en sentido estadístico, no deja de ser algo inútil. Con una correlación tan baja, conocer una variable no te dice nada acerca del otro. Saber lo repugnante que un crío determinado haya sido con sus padres, no te dirá nada acerca de un comportamiento semejante con sus compañeros.[2]

Suele ser infrecuente para un estudio sobre la socialización tener una base de 374 sujetos. Por otro lado, la mayoría de los estudios sobre socialización reúnen bastantes más datos de sus sujetos de los que conseguimos nosotros para nuestro estudio sobre el coeficiente intelectual y los libros que hay en una casa: hay, usualmente, varias medidas del entorno familiar y varias medidas de cada niño. Significa un poco más de trabajo, pero merece la pena. Si reunimos, pongamos por caso, cinco medidas diferentes de cada hogar y cinco medidas diferentes de la inteligencia del niño, podemos casarlas hasta de veinticinco maneras distintas, produciendo veinticinco correlaciones posibles. Solo por azar es posible que una o dos sean significativas. ¿Qué ocurre si ninguna de ellas lo es? No hay nada que temer, no todo está perdido: podemos dividir los datos y examinarlos de nuevo, como hicimos con el estudio del brécol. Si se consideran de forma separada los niños y las niñas, se dobla de inmediato el número de correlaciones, lo cual nos da un 50% de posibilidades de éxito, en vez del 25% anterior. Considerar separadamente a los padres y a las madres es también otra posibilidad que se puede probar. «Divide y vencerás» es el nombre que le pongo yo a ese método. Funciona como la adquisición de billetes de lotería: si compras el doble, tienes el doble de posibilidades de ganar.

Aunque la técnica del divide y vencerás produce a menudo resultados publicables, criticarlos puede ser todo un desafío. He aquí un informe de un estudio de socialización tal como apareció publicado:

> La total expresividad de las madres, la positiva expresividad de las madres y la negativa expresividad de las mismas se correlacionaban positivamente con la aceptación de las compañeras de las chicas, pero no con la aceptación de sus compañeros. Inversamente, la total expresividad del padre y su negativa expresividad se correlacionaban positivamente con la aceptación de los chicos, pero no con la aceptación de las chicas. La expresividad positiva de los padres no se relacionaba con la aceptación de los chicos, sino con la de las chicas.
>
> La expresividad emocional de los padres se correlacionaba significativamente con las medidas de conducta de sus compañeros y de los maestros. La total expresividad materna era asociada, por parte de los chicos, con una mayor conducta prosocial y menos casos problemáticos. En relación con la expresividad maternal positiva y negativa emergió un modelo congruente de resultados. Y

> un modelo diferente emergió en relación con la expresividad emocional paterna. La mayor expresividad total paterna fue asociada, por los chicos, con menor agresión, menor timidez y conducta más prosocial. Para las chicas, esa actitud paterna la asociaron con menor agresión, mayor conducta prosocial y menos casos problemáticos. Emergió un modelo congruente de resultados en relación con la expresividad paterna negativa y positiva, con una excepción: una correlación positiva entre la negativa expresividad de los padres y la timidez de las chicas.
>
> Estos hallazgos revelan conexiones entre la expresividad emocional de los padres dentro del contexto familiar y la competencia social de los niños.[3]

La proliferación de este tipo de informes condujo a dos prominentes psicólogos del desarrollo a una larga y meditada revisión de la investigación sobre la socialización «si el número de correlaciones significativas excedía el número que puede esperarse que se produzca por azar». Si una correlación es significativa en un estudio por casualidad, no es probable que sea significativa en el siguiente. Los modelos complejos de resultados, como los que acabo de citar, generalmente no se presentan en todos los estudios.[4]

Y sin embargo, no creo que los resultados de los estudios sobre socialización sean todos atribuibles a la casualidad, la suerte, los análisis inteligentes de los datos y el fallo a la hora de informar de los resultados negativos. Hay dos clases de correlaciones que aparecen lo bastante a menudo como para convencerme de que son reales. No son correlaciones fuertes —ese tipo de correlaciones apenas se descubre en esta clase de investigaciones—, pero nos muestran rasgos coherentes estudio tras estudio. He aquí el resumen de esos rasgos:

1.ª generalización: Los padres que saben qué hacer con sus vidas y que se llevan bien con los demás tienden a tener hijos que saben gobernar sus vidas y se llevan bien con los demás. Los padres que tienen problemas a la hora de manejar sus vidas, sus hogares o sus relaciones personales tienden a tener niños con idénticos problemas.

2.ª generalización: Los niños que son tratados con afecto y con respeto tienden a manejar mejor sus vidas y sus relaciones personales que aquellos otros a los que se trata severamente.

Ese ruido pertenece a un coro de investigadores de la socialización gritando al unísono: «¡Sí!». Les encantan esas generalizaciones; las consideran una prueba de sus convicciones. Para ellos es obvio que los hijos de personas amables y competentes se desarrollan hasta convertirse en personas amables y

competentes a causa de lo que han aprendido en casa y por cómo han sido tratados por sus padres. Para ellos es obvio que los niños salen mejores si se les trata del mejor modo posible; y que salen mejor debido a cómo han sido tratados.

Y esto no es lo que los investigadores de la socialización creen, sino lo que cree casi todo el mundo. Yo te desafío, sin embargo, a tener amplitud de miras y repasar conmigo el resto de las pruebas.

LOS EFECTOS DE LOS GENES

Un perro raposero no se comporta como un caniche; las dos razas tienen personalidades distintas. Alguien que creyera en la crianza señalaría que el perro raposero fue criado en una perrera con docenas de otros perros; mientras que un caniche fue criado en un piso de ciudad y duerme en su propia cama. Alguien que creyera en la naturaleza se burlaría y diría: «Puedes convertir a un raposero en un caniche criándolo en un piso y echándolo a perder». Puede hacerse este experimento: puedes criar varios caniches en una perrera, darle a cada raposero un propietario que lo adore y un piso, y observar los resultados. Lo que descubrirás es que la naturaleza y la crianza tenían ambas razón: puedes convertir un raposero en un caniche; pero un raposero criado en un piso se comportará de forma distinta del criado en una perrera.[5]

Ese experimento implica separar los efectos de la herencia (los genes que determinan si un cachorro nace raposero o caniche) de los del medio. El problema de los estudios de socialización del tipo que he descrito es que los efectos de la herencia y del medio no se separan; ni son separables. Todos los pares padre-hijo que forman parte del estudio de socialización son parientes biológicos; en términos de su ADN son como dos caniches de una misma camada. Los padres no solo proporcionan los genes de los niños, sino que también les proporcionan un medio. El tipo de medio que proporcionan —y la clase de padres que son— es, en parte, una función de sus genes. No hay modo de distinguir los efectos de los genes que aportan de los efectos del medio que proporcionan. Los investigadores de la socialización están intentando resolver qué hace diferentes a los raposeros de los caniches sin intercambiar los cachorros.

Aunque no podemos cambiar bebés humanos en aras de la ciencia, a veces son cambiados por otras razones. Un hijo adoptado tiene cuatro padres: dos le proporcionan los genes, los otros dos el medio. Estudiar a los hijos adoptados es uno de los métodos usados por los investigadores en el campo de la genética de la conducta. El propósito declarado de esa investigación consiste en separar los efectos de la herencia de los del medio. Como los investigadores de la socialización, los genetistas conductistas también tienen motivos no confesados: mostrar que la herencia es una fuerza que ha de tenerse en cuenta; demostrar que John Watson estaba equivocado, que los niños no son piezas de arcilla maleable, capaces de ser moldeados de una u otra forma independientemente del medio.[6]

En los primeros tiempos de la genética conductista, los estudios sobre hijos adoptados estaban concebidos para averiguar si esos niños eran más parecidos a sus padres biológicos (quienes les proporcionaban sus genes) o a los padres adoptivos (los que les proporcionaban un entorno). La característica que más les llamó la atención fue el coeficiente intelectual. En las familias biológicas, el de los niños tiende a tener una correlación con el de sus padres (los padres con un coeficiente superior a la media tienden a tener hijos también por encima de la media). El objetivo de aquellos primeros estudios consistía en determinar si esa correlación se debía básicamente a la herencia o al entorno estimulante que presumiblemente proporcionarían unos padres inteligentes. Si los coeficientes intelectuales de los niños adoptados fueran parecidos a los de sus padres biológicos, entonces la herencia habría ganado la batalla; en caso contrario, si fuera parecido al de los padres adoptivos, sería el entorno el triunfador.

Aunque esta técnica tiene bastante sentido si se trata de estudiar una característica como el coeficiente intelectual, no lo tiene en absoluto si de lo que se trata es de estudiar características de la personalidad, que es en lo que yo estoy básicamente interesada. Es razonable pensar, por ejemplo, que ser criado por unos padres inteligentes aumenta el coeficiente intelectual de un niño; pero no es razonable creer, por ejemplo, que ser criado por unos padres mandones hace al niño más mandón. Quizá si se es educado por unos padres mandones el niño se vuelve más dócil y pasivo. Otro problema es que los padres y los niños pertenezcan a diferentes generaciones, que crezcan en épocas diferentes. Los cambios culturales de la sociedad se suman a las diferencias entre padres e hijos y hacen más difícil detectar las semejanzas.

Para evitar esos problemas, la moderna genética conductista busca correlaciones entre personas de la misma generación. En vez de comparar a los niños con sus padres biológicos o adoptivos, los comparan con sus hermanos biológicos o adoptivos. Observan pares de hermanos adoptivos (dos niños que no son parientes, y que son criados en el mismo hogar), o pares de hermanos biológicos, preferiblemente gemelos idénticos y estrechamente unidos. Todo ello les da a los investigadores tres niveles de semejanza genética: los niños adoptados que son criados juntos y que no están emparentados biológicamente; los gemelos (como los hermanos normales) que comparten cerca del 50% de sus genes, y los mellizos, que los comparten todos. Así pues la similitud genética varía, pero la semejanza del entorno se mantiene más o menos constante, pues cada par de niños fue criado en la misma casa y por los mismos padres. Haciendo el experimento contrario —variar el entorno y mantener la similitud genética constante— es también posible, pero implica criar en sitios separados a los mellizos. Es más difícil criar mellizos separados que encontrar caniches en una cacería del zorro.

Conseguir sujetos para un estudio de genética conductista no resulta fácil. Casi nadie es elegible para participar en un estudio sobre socialización; pero para un estudio genético conductista solo los gemelos y los niños adoptados podrían echar la solicitud. Además, los genetistas conductistas deben examinar al menos dos niños en cada familia, mientras que a los investigadores de la socialización les basta con uno. El esfuerzo extra vale la pena, sin embargo, pues les proporciona a los investigadores las pinzas que necesitan para separar adecuadamente los efectos de la herencia y el entorno. Los efectos debidos a la herencia muestran semejanzas mayores entre los mellizos que entre los gemelos; y mayores también entre los gemelos que entre los hermanos adoptivos. Así pues, los efectos de la herencia pueden ser medidos según el grado en que las personas que comparten genes son más semejantes que las que no los comparten. Los efectos del entorno pueden ser medidos merced al grado en que las personas que crecen en un mismo hogar son más semejantes a las que crecen en hogares distintos.[7]

Hasta el presente se ha estudiado un gran número de características humanas mediante los métodos de la genética conductista. Los resultados son claros y contundentes: en general, la herencia es responsable aproximadamente de un

50% de las variaciones en las personas que han sido analizadas; el entorno influye en el otro 50%. Las personas se distinguen unas de otras de muchas maneras: algunas son más impulsivas, otras son más cautas, algunas son más agradables, otras más discutidoras. Casi la mitad de la variación relativa al carácter impulsivo es atribuible a los genes; la otra mitad, a sus experiencias. Y lo mismo vale para el carácter agradable y para la mayoría de los rasgos psicológicos.[8]

No parece un descubrimiento excepcional, sino lo que en buena lógica podría esperarse que sucediera. Pero en los años setenta, cuando esos resultados comenzaron a aparecer en las revistas de psicología, la sociedad psicológica estadounidense aún estaba sometida a la influencia del conductismo, con su prejuicio respecto a la herencia. El clima político del país era también contrario al poder de la herencia; la existencia de diferencias de nacimiento se creía incompatible con el ideal de la igualdad humana. El tema de la herencia y el entorno se mezcló enseguida con las opiniones políticas y los sentimientos se dispararon. La genética conductista era un terreno científico bastante impopular en aquellos años. Pero el interés por los trabajos sobre la herencia no es un síntoma de una posición política particular, pues pueden aquejar incluso a un flamante progresista. Con el tiempo, debido en parte a los avances en biología molecular, el estudio de los efectos de los genes fue aceptado académicamente en círculos cada vez más amplios. Los genetistas conductistas se han multiplicado.

Sin embargo, aún están en inferioridad numérica respecto de los investigadores de la socialización. Quizá esa sea la razón por la que estos investigadores desdeñan los resultados de los estudios de aquellos otros. Los genetistas conductistas, por otro lado, no desconocen en modo alguno los estudios de los investigadores de la socialización, y han señalado de tanto en tanto que el fallo en el control de los efectos de la herencia convierte en ininterpretables los resultados de la mayoría de los estudios sobre la socialización. Y tienen razón.[9]

La primera generalización decía que los padres competentes y agradables tendían a tener hijos como ellos. Otro modo de afirmar lo mismo es que los hijos tienden a parecerse a sus padres. Los padres que hacen un buen trabajo a la hora de controlar sus vidas, y cuyas relaciones con otras personas son cordiales

(incluyendo sus propios niños), tienden a tener niños con características semejantes. ¿Y eso se debe al modo como los niños han sido criados, o a los genes de la competencia y la cordialidad que han heredado de sus padres cordiales y competentes? No hay una respuesta definitiva. El resultado 50-50 (50% de herencia y 50% de entorno) que obtienen los genetistas conductistas no significa que la mitad de la correlación entre padres e hijos se deba a los genes y la otra mitad a la influencia del entorno. El resultado 50-50 significa solo que el 50% de la variación entre los niños en algunas características particulares, como la cordialidad, pueden ser rastreadas merced a las diferencias genéticas. Pero eso no dice nada acerca de cuánto de la correlación entre la cordialidad de los hijos y la de los padres, la semejanza entre ellas, se debe a la herencia. En efecto, las correlaciones entre padres e hijos se sitúan usualmente por debajo de 0,50. Una correlación entre padres e hijos es por lo general lo bastante baja como para que los genes sean los responsables de toda ella.

¿No está claro? Intentémoslo de nuevo, y usemos un ejemplo de otras especies, un vegetal en esta ocasión. Planta maíz, coge una mazorca de cada planta, pruébala y juzga su dulzor. Date cuenta de que unas plantas producen un maíz más dulce que otras. Guarda un grano de cada una para usarlo como simiente y plántalo al año siguiente. Descubrirás que las plantas de las semillas que producían un maíz más dulce se convierten en plantas que siguen produciendo, efectivamente, un maíz más dulce. Es decir, habrá una correlación entre la dulzura del maíz original y la de la nueva planta. Esa correlación se debe completamente a la herencia: los genes de la nueva planta recibieron de la anterior el 100% de semejanzas entre ellas. Pero los genes solo afectan a la mitad de la variación en la dulzura de la nueva planta, porque otros factores —factores ambientales como la calidad del suelo, el agua y el sol— tienen también un papel. Aun así, es posible que, hereditariamente, haya un 100% de semejanzas entre la planta vieja y la nueva, incluso aunque solo cuente un 50% de la variación entre la planta nueva.

El entorno tiene efectos, tanto en los niños como en el maíz. En nuestra propia especie, las diferencias de medio valen casi la mitad de la variación en las características de la personalidad. Los investigadores de la socialización están en lo cierto cuando creen que los factores ambientales tienen efectos sobre las criaturas. Se equivocan, sin embargo, al creer que esa investigación les dirá

cuáles son esos factores. Su investigación no demuestra lo que ellos pretenden demostrar, porque no han tenido en cuenta los efectos de la herencia. Les ha sido imposible aceptar el hecho de que los niños y sus padres se parezcan los unos a los otros por razones genéticas.

La primera generalización es cierta. Por término medio, los padres competentes y agradables tienden a tener niños agradables y competentes. Pero eso no prueba que los padres tengan alguna influencia —al margen de la genética— en cómo salen los niños.

UNA CALLE DE DOS DIRECCIONES

En un típico estudio sobre la socialización, los investigadores comienzan reuniendo un grupo de sujetos: un número de niños aproximadamente de la misma edad (a menudo reclutados en una guardería o en un aula de una escuela de primaria) y sus padres. Entonces proceden a reunir datos sobre los métodos que utilizan los padres para criarlos: quizá a través de entrevistas personales, mediante un cuestionario o tal vez observándolos en el momento de relacionarse con sus hijos. Independientemente de cómo sea medido, un método educativo paterno es evaluado únicamente en relación con un niño, pues solo un niño por familia participa en esa clase de estudios. Ese procedimiento sería correcto si los padres tuvieran métodos uniformes de educar a sus hijos, si ese «estilo educativo» fuera una característica más o menos estable de una persona, como el color de los ojos o el coeficiente intelectual. Pero los padres no tienen un estilo educativo fijo. El modo como se comporta un padre respecto de un niño en particular depende de la edad del niño, de su apariencia física, de su conducta habitual, de su conducta pasada, su inteligencia y su estado de salud. Los padres confeccionan su estilo educativo a medida de cada niño. La educación no es algo que los padres hagan a los hijos, sino algo que padres e hijos hacen conjuntamente.

No hace mucho tiempo estaba yo en el jardín de mi casa con mi perro. Una madre y sus dos hijos —una niña de unos cinco años y un niño de unos siete— pasaron por la calle. Mi perro, que está entrenado para no salir a la calle, corrió hasta el bordillo de la acera y comenzó a ladrarles. Los niños reaccionaron de modo muy diferente. La niña se volvió hacia el perro y preguntó si podía

acariciarlo, a pesar de que el perro no se estaba comportando demasiado agradablemente. Su madre le dijo rápidamente que no: «No, Audrey, no creo que el perro quiera que lo acaricies». Mientras tanto, el niño se había retirado hasta el otro lado de la calle y miraba desde allí la escena, asustado, sin ningunas ganas de acercarse al perro ladrador incluso aunque mediara entre los dos todo el ancho de la calle. «Vamos, Mark —le dijo su madre—, el perro no te va a hacer nada». (Para entonces yo ya lo estaba sosteniendo por el collar). Pasó más de un minuto antes de que Mark hiciera acopio del valor suficiente para reunirse con su madre, quien le esperaba con la impaciencia disimulada bajo una buena dosis de genuina simpatía. Así que los tres siguieron calle abajo, pude oír que Audrey se burlaba de Mark. No entendí sus palabras, pero el tono era inconfundible.

Me daba pena Mark, pero me identifiqué poderosamente con su madre: yo también he educado a un par de niños muy diferentes.

Mi hija mayor apenas quería hacer nada que su padre o yo no quisiéramos que hiciera. Mi hija menor lo hacía a menudo. Criar a la primera fue muy cómodo; criar a la segunda, humm… digamos que interesante.

Mi tío Ben, que no tenía hijos propios, tenía predilección por sus sobrinas nietas y a menudo me daba consejos sobre cómo criarlas. Recuerdo una conversación que tuve con él cuando mis hijas tenían ocho y doce años. Me quejaba de la conducta de mi hija menor y mi tío Ben (que sabía que no había tenido esos problemas con la mayor) me preguntó: «¿Las tratas a las dos del mismo modo?».

¿Las trataba a las dos igual? No sabía qué decir. ¿Cómo puedes tratar del mismo modo a dos niñas que son diferentes, que hacen cosas diferentes, dicen cosas diferentes, tienen diferentes habilidades y diferentes personalidades? ¿Podía la madre de Mark y Audrey tratar a ambos de la misma manera? ¿Qué significaría eso? ¿Decirle a Audrey: «El perro no te hará nada» (que fue lo que le dijo a Mark) en vez de «No creo que el perro tenga ganas de que lo acaricies»?

Si Mark y su madre participaran en un estudio sobre socialización, los investigadores probablemente sacarían la impresión de que la madre de Mark es sobreprotectora. Si fueran Audrey y su madre, los investigadores tendrían a la madre por una persona que sabe fijar límites precisos. Cada equipo de investigadores la vería solo con uno de sus hijos; cada uno, en consecuencia, sacaría una imagen distinta de qué tipo de madre es ella. A mí se me habría

catalogado como una madre permisiva con mi primera hija, y mandona con la segunda.

La relación entre un padre y un hijo, como cualquier otra relación entre dos individuos, es una calle de dos direcciones, una transacción incesante en la que cada parte desempeña un papel. Cuando dos personas se relacionan, lo que uno hace o dice es, en parte, una reacción a lo que el otro ha dicho o hecho, y respecto a lo que se dijo o se hizo en el pasado.

Incluso los bebés contribuyen activamente en la relación padres-hijo. Cuando tienen dos meses de edad, la mayoría de los bebés miran a sus padres a los ojos y les sonríen. Es una recompensa inmensa recibir una sonrisa de un bebé. Un bebé normal compensa a sus padres por todos los problemas que les causa haciéndoles ver que está encantado de verlos.

Algunos bebés —principalmente los aquejados por la enfermedad llamada autismo— no hacen eso. Los bebés autistas no miran a sus padres a los ojos, no les ríen ni parecen estar encantados de verlos. Es difícil sentir ningún entusiasmo por un bebé que no lo siente por ti. Es difícil relacionarse con un niño que no te mira. En su última época, Bruno Bettelheim, que dirigió durante muchos años una institución para niños autistas, defendía que el autismo se producía por la frialdad de la madre, por su falta de afecto hacia la criatura. Una de esas madres atacó públicamente a Bettelheim llamándolo «individuo vil» que había «llevado el ostracismo y el sufrimiento a muchas familias». Bettelheim no fue solamente cruel, sino que estaba equivocado. El autismo se origina por un defecto cerebral; los niños autistas nacen ya así. La aparente frialdad de las madres no era la causa de las conductas anormales de los niños, sino una reacción frente a estas.[10]

John Watson sostenía que si dos niños son diferentes, ello se deberá a que son tratados de forma diferente por sus padres, una convicción defendida por mi tío Ben, quien nunca tuvo hijos. Pero, como la mayoría de los padres de un segundo hijo se dan cuenta a poco del nacimiento, los niños llegan a este mundo siendo bastantes diferentes unos de otros. Sus padres los tratan de forma diferente a causa de sus características distintas. Un niño temeroso es apoyado y afirmado; a uno atrevido se le avisa. A un bebé sonriente se le besa y se juega con él; a uno que no responde, se le alimenta, se le ponen los pañales y se le acuesta en la cuna. Los efectos en los que están interesados los investigadores sobre la socialización son los efectos del padre hacia el hijo: los padres tienen un

efecto en sus hijos. También hay efectos que viajan en la dirección contraria: los niños tienen un efecto sobre sus padres.

La segunda generalización decía que los niños a los que se les abraza más es más probable que salgan agradables; mientras que a los que se les golpea lo más seguro es que salgan desagradables. Dale la vuelta a la afirmación y obtendrás otra muy plausible: a los niños agradables es probable que se les abrace más; mientras que a los niños desagradables es probable que se les golpee más. ¿Causan los abrazos la simpatía de los niños, es al revés, o ambas cosas son igualmente ciertas? ¿Hacen los golpes desagradables a los niños, es más fácil que los padres pierdan los nervios con los niños desagradables, o ambas cosas a la vez? En los estudios estándar sobre la socialización, no hay manera de distinguir esas explicaciones alternativas, no hay modo de separar las causas de los efectos. Así pues, la segunda generalización no prueba lo que sí parece probar.

UNIVERSOS PARALELOS

Cástor y Pólux, Rómulo y Remo… los gemelos han fascinado a mucha gente durante mucho tiempo. Para los genetistas conductistas son un componente esencial de sus planes de investigación. Ni siquiera es necesario encontrar gemelos que se hayan criado separados: la gran mayoría de los gemelos que participan en los estudios de genética conductista fueron criados por sus padres en el mismo hogar. La técnica consiste en establecer un contraste entre los gemelos y los mellizos. Comparando las semejanzas de los mellizos con las de los gemelos los investigadores pueden determinar si una característica particular de los gemelos está bajo control genético o no, y hasta qué grado. Digamos, por ejemplo, que la característica que se estudia es la tendencia a ser físicamente activo o inactivo. Si los mellizos tienen un nivel de actividad similar (ambos mellizos están siempre en movimiento o ambos son dos verdaderos sacos de patatas) y los gemelos son manifiestamente menos iguales, ya se puede deducir de ahí una prueba para la influencia genética en ese rasgo.

Los investigadores de la socialización han puesto objeciones a ese método pues están convencidos que se asienta en una suposición absolutamente inestable: que el entorno de los gemelos criados juntos es similar al entorno de

los mellizos criados juntos. Si los mellizos tienen, de hecho, entornos más similares que los gemelos del mismo sexo, la gran semejanza de los mellizos puede ser debida a la gran semejanza de sus entornos, antes que (o además de) a la semejanza de sus genes.

¿Tienen los mellizos entornos más semejantes que los gemelos? No se trata ahora de que vayan vestidos igual o tengan los mismos juguetes. La cuestión es si los idénticos son tratados igual en términos de cuánto afecto y disciplina reciben. ¿Se les da el mismo número de abrazos, el mismo número de azotes?

Las pruebas sugieren que los padres tienden a tratar a los mellizos de forma más semejante que a los gemelos. Cuando a los gemelos adolescentes se les preguntó cuánto afecto o rechazo habían recibido por parte de sus padres, los mellizos fueron más propensos que los gemelos a ofrecer informaciones semejantes. Si una melliza decía que sus padres la hacían sentirse querida, la otra era muy probable que dijera lo mismo. Pero si una gemela informaba de que sus padres la hacían sentirse querida, la otra podría decir lo mismo o lo contrario. Los padres puede que den a sus mellizos diferentes vestidos y diferentes juguetes, pero sin embargo parece que los quieren por un igual (o que no los quieren también por un igual). Mientras que con los gemelos —que a menudo difieren notablemente en apariencia y en conducta— puede que quieran más a uno que a otro. Así pues, probablemente es verdad que los mellizos tienden a tener entornos más semejantes que los gemelos.[11]

En efecto, los mellizos tienen entornos más semejantes que los gemelos incluso aunque crezcan en hogares diferentes. Los mellizos adultos que han sido separados cuando niños y han sido criados sin contacto entre ellos ofrecen relatos sorprendentemente similares de sus infancias; están de acuerdo sobre la cantidad de afecto que recibieron de sus padres adoptivos. Aunque es posible que la igualdad de los informes se deba a que sus memorias trabajan de modo semejante —los mellizos alegres tienen recuerdos felices de la infancia, mientras que los pesimistas tienden a recordar las tribulaciones—, yo no creo que todo se reduzca a eso. Pienso que los mellizos criados aparte sí que reciben la misma cantidad de afecto por parte de sus padres adoptivos.[12] Una razón es que los mellizos tienen la misma apariencia: si uno es guapo, el otro también; si uno es normal y corriente, el otro también. Los investigadores han descubierto que la belleza o los rasgos anodinos tienen un efecto mesurable sobre cómo los tratan

sus padres adoptivos. Un estudio demostró que, por lo general, una madre es más atenta con su bebé si es mono que si es del montón. (La belleza de los bebés fue clasificada por jueces independientes: un grupo de licenciados de la universidad de Texas). Aunque todos los bebés del estudio estaban bien cuidados, los bebés guapos lo estaban mejor, se jugaba más con ellos y se les daba más afecto que a los bebés del montón. En su informe, los investigadores citaron una carta escrita por la reina Victoria a una de sus hijas casadas. Según la reina, que tenía cierta experiencia con los bebés (pues había tenido nueve), «un bebé horroroso es un objeto muy desagradable».[13]

La mayor parte de los bebés feos mejora con el paso del tiempo, pero piensa por un momento en los casos en que eso no sucede. La gente no es tan agradable con los niños feos como con los guapos. Aunque no hayan hecho nada malo, la gente está presta a pensar que sí lo hicieron. Los niños guapos y los corrientes tienen distintas experiencias: crecen en diferentes entornos.

Las experiencias de los niños no vienen determinadas solamente por su aspecto exterior. Hay otras cualidades que también influyen en el modo como los pueden tratar otras personas. A un niño tímido como Mark se le trata de forma diferente que a un niño atrevido, como su hermana, por ejemplo. Pero la timidez en un niño tiene un componente genético sustancial, por lo que si Mark tuviera en el otro lado del mundo un mellizo, este también sería tímido. Pueden tener diferentes madres, pero las posibilidades de que ambas reaccionen igual son enormes: serían comprensivas y un poco impacientes. Sus padres podrían ser un poco menos comprensivos y un poco más impacientes. Fuera de casa, Mark y su mellizo separado tendrían un trato semejante con sus compañeros: se burlarían y abusarían de ambos. El recreo no es especialmente divertido para los niños tímidos.[14]

Desde el momento en que las experiencias de los niños son una función de características innatas como la timidez o el buen parecido, los mellizos son más propensos que los gemelos a tener experiencias semejantes. Los investigadores de la socialización tienen razón en eso. El problema es, tal como verás en el siguiente capítulo, que el truco consiste en no explicar por qué los mellizos son tan iguales, si ello se debe a los genes o al hecho de tener idénticas experiencias. El truco está en explicar por qué no son más iguales. Incluso los mellizos criados en el mismo hogar están lejos de tener personalidades idénticas.

LOS EFECTOS DE LOS EFECTOS DE LOS GENES

Los genes contienen las instrucciones para producir un cuerpo físico y un cerebro físico. Determinan la forma de los rasgos faciales y la estructura y la química del cerebro. Esas consecuencias físicas de la herencia son consecuencias directas, a su vez, del cumplimiento de las instrucciones de los genes. Yo les llamo los efectos genéticos directos. La timidez puede ser un efecto genético directo; algunos bebés nacen con un sistema nervioso hipersensible.[15] Nacer hermoso es un efecto genético directo.

Los efectos genéticos directos tienen sus propias consecuencias, a las que yo llamo efectos genéticos indirectos: los efectos de los efectos de los genes. La timidez de un niño provoca que una madre lo tranquilice, que su hermana se burle de él y que sus compañeros le chinchen. La belleza de una niña provoca que sus padres la adoren y que tenga un amplio círculo de admiradores: estos son efectos genéticos indirectos. Los mellizos tienen vidas parecidas a causa de los efectos genéticos indirectos.

Los investigadores de la socialización que protestaban por el uso que los genetistas conductistas hacían de la información sobre los gemelos tienen razón cuando dicen que los métodos de la genética conductista no distinguen entre los efectos de los entornos similares y los efectos de los genes. Y así es, los métodos de la genética conductista no pueden distinguir el efecto de los genes de los efectos de los efectos de los genes: no pueden distinguir entre efectos genéticos directos e indirectos. Lo que ellos llaman «hereditario» es, de hecho, una combinación de efectos genéticos directos e indirectos.

Sería estupendo tener la capacidad de distinguirlos, pero dado que no podemos hacerlo, dados los métodos corrientes de que disponemos, estoy contenta de que los efectos genéticos indirectos se atribuyan a la «herencia» y no al «entorno». Aunque técnicamente forman parte del entorno de los niños, son consecuencias de los genes de los niños. Sin embargo, estoy de acuerdo con los investigadores de la socialización cuando dicen que los genetistas conductistas no han tratado bien este problema. Se les puede reprochar no que mezclen los efectos directos e indirectos, sino el no declarar claramente que es eso lo que están haciendo.

Déjame decirlo bien claro desde ahora mismo. Los estudios conductistas de la genética están diseñados para distinguir los efectos de los genes de los efectos del entorno. Los investigadores se fijan en una característica cada vez, dividiendo la variación en esa característica —las diferencias entre sus sujetos— en dos partes: la parte debida a los genes, y la debida al entorno. El resultado, para la mayoría de los rasgos psicológicos que han sido estudiados, es que casi la mitad de la variación es atribuible a los genes de los sujetos y la otra mitad al entorno. Pero la mitad atribuida a la herencia incluye los efectos indirectos, las consecuencias ambientales de los efectos de los genes. Eso significa que la otra mitad de la variación ha de deberse a influencias del entorno absolutamente puras, influencias que no son, directa o indirectamente, una función de los genes.

La mitad de la variación les da a los investigadores de la socialización bastante trabajo. Sin embargo, este no consiste en probar que el entorno como un todo tiene efectos sobre los niños, sino en probar que aquellos aspectos particulares del entorno en los que están interesados —pongamos por caso los métodos educativos de los padres— tienen efectos sobre los niños. Y a mi juicio no lo han demostrado. Sí, los padres competentes tienden a tener niños competentes; pero eso podría deberse a la herencia. Sí, los niños a los que se les ha tratado bien tienden a ser más agradables que aquellos a los que se ha tratado ásperamente; pero eso puede deberse a los efectos del trato de los niños hacia sus padres.

A los investigadores de la socialización no les gusta la idea de que algunos de los efectos de los que ellos informan puedan ser debidos a las semejanzas heredadas por los niños de sus padres biológicos; rara vez mencionan esa posibilidad en sus artículos publicados. Pero la idea de que los niños tienen efectos sobre sus padres —que la relación es de dos direcciones— ha ido ganando aceptación gradualmente.[16] Casi cada artículo que plantea una correlación entre las conductas de los padres y los hijos incluye ahora, cerca ya del final del texto, una apostilla que admite que la dirección de la causa y el efecto no está clara, que la correlación de la que se informa puede ser debida al efecto de los niños sobre los padres, antes que (o además de) al efecto de los padres sobre los niños. La apostilla tiene la misma utilidad que el aviso de las autoridades sanitarias en el paquete de cigarrillos: la ley dice que ha de figurar, pero nadie le hace caso alguno.

Mi impresión es que los investigadores de la socialización creen que los efectos de los niños sobre los padres existen, pero que tales efectos se encuentran en los datos de otras personas. Interpretan sus propios resultados ambiguos en función de la asunción de los principios tradicionales de la educación de los niños, y ello porque estos no han sido nunca cuestionados. Su investigación no está concebida para probar la hipótesis de que el entorno proporcionado por los padres tiene efectos duraderos sobre la conducta y la personalidad de los niños: no se considera una hipótesis que deba ser probada, sino un hecho.

Poner en cuestión las creencias tradicionales sobre la crianza de los hijos es mi objetivo. En este capítulo te he hablado acerca de algunos de los defectos de las pruebas que se usan para apoyarlas. En el siguiente te hablaré acerca de las pruebas contra esas creencias.

3

Naturaleza, crianza y ninguna de las dos

Los cuentos sobre las terribles semejanzas entre mellizos separados a poco de nacer y criados en diferentes casas han tenido mucho eco en la prensa escrita y en la imaginación popular. Esa fue la historia de los dos Jim: ambos se mordían las uñas, les encantaba la carpintería, conducían el mismo modelo Chevrolet, fumaban Salem y bebían Miller Lite; ambos pusieron a sus hijos James Alan y James Alian. Así apareció la historia en la prensa local, acompañada por una foto de los dos hombres con la misma cara y ambos luciendo cascos de bombero, pues ambos se habían hecho bomberos voluntarios. También estaba la historia de Jack Yufe y Oskar Stóhr, uno criado en Trinidad por su padre judío, y el otro en Alemania por su abuela católica. Cuando se reunieron, ambos llevaban el mismo tipo rectangular de gafas con montura metálica, un bigote corto y sendas camisas de doble bolsillo; ambos tenían la costumbre de leer las revistas empezando por el final y tirar de la cisterna antes de usar el inodoro; a los dos les encantaba asustar a la gente estornudando en los ascensores. Y también tenemos la historia de Amy y Beth, adoptadas en hogares diferentes —Amy una niña rechazada y Beth una niña adorada—, que sufrían de la misma e inusual combinación de carencias cognitivas y de personalidad.

Estas historias reales sobre mellizos criados en lugares separados son testimonio del poder de los genes. Sugieren que los genes pueden causar sorprendentes semejanzas en los rasgos de personalidad, incluso ante la evidencia de sustanciales diferencias en los entornos de crianza. Ello implica que los genes pueden controlar la conducta de un modo sutil e intrincado que no puede ser explicado a la luz de nuestros actuales conocimientos de los

mecanismos genéticos y la neurofisiología cerebral.[1]

Pero la otra cara de la moneda rara vez se menciona. Ese otro lado es que los mellizos que son criados en la misma casa no son tan parecidos como uno creería que habrían de serlo. Dado lo semejantes que son los mellizos que han sido criados separados, puede que pienses que los criados en una misma casa habrían de ser tan iguales como dos copias de tus felicitaciones navideñas. En efecto, no son más semejantes que los criados de forma separada en distintos hogares. Aunque tienen muchas rarezas en común, también tienen pequeñas diferencias entre ellos.

¡No son más iguales que los criados en diferentes hogares! He ahí dos personas que no solo tienen exactamente los mismos genes, sino que han sido criados en un mismo hogar, al mismo tiempo y con los mismos padres, y sin embargo no tienen la misma personalidad. Una puede ser amigable (o tímida), y la otra más o menos así; una puede mirar antes de saltar, y la otra puede que ni siquiera salte; una puede estar en desacuerdo contigo, pero mantiene la calma, mientras que la otra se puede dejar llevar por todos los demonios: estoy hablando de mellizos. Estas personas son físicamente tan iguales que tendrías dificultades para saber quién es quién; pero dales un test de personalidad y escogerán diferentes respuestas. La correlación de los rasgos de personalidad (según ha sido evaluada por los tests de personalidad) es solo de un 0,50 para mellizos criados en el mismo hogar.[2]

CRECER EN EL MISMO HOGAR NO VUELVE A LOS NIÑOS MÁS PARECIDOS

En la Universidad de Minnesota, un grupo de genetistas conductistas lleva a cabo un proyecto de investigación denominado Estudio Minnesota de gemelos criados de forma separada. Cuando se localiza a gemelos adultos que han sido criados separados, se les compensa con viajes pagados a Minneapolis para efectuar una serie de tests psicológicos durante toda una semana; uno se pregunta si la segunda compensación serán dos semanas de realización de tests psicológicos. Como suele ocurrir, son pocos los mellizos que declinan la oferta. La oportunidad de encontrarse con el compañero de útero, posiblemente por primera vez desde que se cortaron los cordones umbilicales, es irresistible.

Entre los mellizos que se desplazaron a Minneapolis para someterse a los tests había una pareja conocida como «las gemelas risueñas». Aunque esas mujeres habían sido criadas en hogares distintos, y ambas describían a sus padres adoptivos como adustos y poco expresivos, se mostraban muy inclinadas a reír. En efecto, ninguna de ellas había conocido a nadie que se riera tanto como ellas hasta que se conocieron la una a la otra.[3]

Observando a «las gemelas risueñas» es fácil llegar a la conclusión de que la risa es genética. Pero ellas son solo un par de gemelas, y lo que hemos dicho acerca de ellas es una anécdota, no un dato. Por otro lado, los hogares de adopción en los que ambas fueron criadas no parecían diferir notablemente. Quizá ambas gemelas reían tanto de adultas porque ninguna de las dos se había reído lo suficiente durante la infancia. Verdaderamente no hay manera de determinar con certeza si esas gemelas eran tan risueñas a causa de la identidad de sus genes o porque ambas habían tenido experiencias que habían producido ese efecto sobre ellas. Aunque cualquier diferencia entre ellas tenía que ser producto del entorno —no podía ser genética porque ambas tenían los mismos genes—, las semejanzas pueden ser genéticas, debidas al entorno o a ambas causas.

Pero lo que las propias «gemelas risueñas» no podían hacer por sí mismas, sí que puede ser hecho por el rasgo que las distingue. Dale a los genetistas conductistas unas pocas docenas de pares de hermanos (biológicos o adoptivos, criados juntos o separados) y pueden decirte si la tendencia a reírse mucho —llamaré a este rasgo la «risibilidad»— es genética, producto del entorno o una combinación de ambos. La metodología de los genetistas conductistas se basa en una variación de la vieja cuestión: ¿Son los hijos adoptados más parecidos a sus padres adoptivos o a sus padres biológicos? Sustituyendo «hermanos» por «padres» eliminas las complicaciones de intentar comparar a personas de edades muy diferentes, pero en el fondo la idea es la misma. El método se basa en dos premisas fundamentales: que la gente que comparte genes debería parecerse más que la gente que no los comparte, y que la gente que comparte un mismo entorno en la infancia debería parecerse más que la que no lo comparte.

A partir de esas dos premisas podemos generar predicciones. Si la risibilidad es enteramente genética, esperaríamos hallar que los mellizos son muy similares en cuanto a risibilidad (aunque no exactamente iguales, pues un individuo varía

de un día para otro en su facilidad para la risa), y que, por lo que a ello respecta, no hay ninguna diferencia en si fueron criados separados o no. Si la risibilidad es producto exclusivo del entorno, deberíamos descubrir que los mellizos criados juntos, los gemelos y los hermanos adoptivos son todos iguales en risibilidad, lo que no ocurre con las parejas criadas separadas, en distintos hogares. Finalmente, si la risibilidad se debe a una combinación de la herencia y el entorno —la mejor apuesta, ciertamente— esperaríamos encontrar que las personas que comparten los genes son en cierto modo iguales, que las personas que han sido criadas en el mismo hogar son en cierto modo iguales, y que las personas que comparten ambas cosas, los genes y el entorno, son las más parecidas.

¿No suena lógico? Prueba de nuevo. Si la risibilidad sigue el modelo de otros rasgos que han sido estudiados hasta ahora, la respuesta que descubrimos es ninguna de ellas.

Los inesperados resultados comenzaron a aparecer a mediados de los años setenta.[4] Hacia finales de los setenta se habían reunido bastantes datos como para poder decir que había algo que no funcionaba en las premisas básicas de los genetistas conductistas. No las premisas genéticas, desde luego; esas eran correctas. Las personas que comparten genes tienen personalidades más parecidas que las que no los comparten. La premisa acerca de compartir un entorno era la que no parecía funcionar adecuadamente. Estudio tras estudio se ponía de manifiesto que las parejas de personas que crecían en un mismo hogar no tenían una personalidad sensiblemente más parecida que las que crecían en hogares distintos. Y sin embargo los resultados no acababan de encajar tampoco en la predicción genética, pues los parientes genéticos no eran lo bastante parecidos, las correlaciones eran demasiado bajas. Algún otro factor además del genético estaba ejerciendo un efecto en las personalidades de los sujetos, pero no daba la impresión de que fueran los hogares en los que habían sido criados. O si se trataba del hogar, funcionaba de una manera inexplicable. No hacía a los hermanos más parecidos, sino menos parecidos.[5]

Quizá te preguntes por qué esos resultados eran inesperados. ¿Por qué deberían ser parecidos los niños que se crían en el mismo hogar? Si tus padres fueron adustos y poco expresivos, ¿no crees que tú o bien deberías haber salido a ellos o bien justo lo contrario? ¿Puedes imaginar una familia de padres

desabridos y dos hijos que salgan opuestos el uno al otro: uno tan desabrido como los padres, y el otro un prodigio de alegría?

El problema es que a los investigadores que estudian el desarrollo del niño —incluyendo los genetistas conductistas— les gustaría creer que las actitudes y personalidades de los padres, además de los métodos educativos, tienen efectos predecibles sobre sus niños.[6] Los epidemiólogos tratan de predecir qué efectos tendrán sobre la salud física de las personas y su longevidad los hábitos de alimentación y el estilo de vida: los estudiosos del desarrollo intentan predecir qué efectos tendrán sobre la salud mental de sus hijos y sus personalidades las conductas y los métodos educativos de sus padres.

Los padres varían en sus actitudes hacia los niños y en sus ideas acerca de la vida familiar. En algunas familias el humor es considerado una virtud y la risa una recompensa: a los niños se les permite interrumpir o hacer algún comentario impertinente si es lo suficientemente divertido. Yo crecí en una familia como esas. En el instituto tenía una amiga llamada Eleanor cuya familia era bastante más intelectual que la mía (la mía no lo era en absoluto). Una tarde ella había comido en mi casa y después me dijo que hubiese preferido nacer en mi familia en vez de en la suya. Comer en casa de los Rich era divertido, con todo el mundo hablando al mismo tiempo, montones de gracias y miles de risas. Los padres de Eleanor eran puritanos y muy correctos; comer en su casa, decía ella, era muy aburrido. ¿No crees que una persona criada en mi familia debería puntuar más alto en un test de risibilidad que alguien criado en la de Eleanor? ¿No te parece que dos personas criadas en mi familia deberían ser más parecidas, por lo que hace a la risibilidad, que una criada en mi familia y otra criada en la de Eleanor?

Si crees que los niños pueden salir «de cualquier forma» —que pueden salir como sus padres o, igual de fácilmente, todo lo contrario—, entonces lo que estás diciendo es que los padres no tienen efectos predecibles sobre sus niños. Si mantienes una versión matizada de ese punto de vista —que la mayoría de los niños son influidos por sus padres, pero que ocasionalmente alguno se rebela y va en la dirección contraria—, entonces deberíamos esperar que se manifestara una tendencia dominante a que los hermanos fueran parecidos, pues la mayoría no se rebela. Si partimos de la base de que los niños son diferentes —un hermano puede haber nacido un Abbott y el otro un Costello—, no deberíamos esperar que reaccionaran exactamente del mismo modo hacia las actitudes y

conductas de los padres. Sin embargo, por término medio, las personas criadas en una familia que premia las historias graciosas y la risa, deberían tener una mayor risibilidad que la gente criada en una familia de las del tipo nosotros-no-somos-gente-divertida.

Pero no fue eso lo que hallaron los genetistas conductistas. Observaron una amplia gama de rasgos de personalidad (aunque no, por lo que yo sé, la risibilidad) y los resultados fueron los mismos para casi todos ellos. Los datos mostraron que crecer en la misma casa y ser criado por los mismos padres tenía poco o ningún efecto en las personalidades adultas de los hermanos. Los hermanos criados juntos tienen personalidades parecidas solo hasta el grado en que son iguales genéticamente. A los genes que comparten pueden achacárseles todas las semejanzas que haya entre ellos; y no quedan semejanzas sobrantes que puedan ser explicadas por el entorno. Para algunas características psicológicas, en particular la inteligencia, existe la evidencia de un efecto transitorio del entorno hogareño durante la infancia: el coeficiente intelectual del hermano adoptivo preadolescente muestra una modesta correlación. Pero al acabar la adolescencia todas las semejanzas no genéticas se han desvanecido. Tanto para el coeficiente intelectual como para la personalidad, la correlación entre adultos adoptados criados en el mismo hogar ronda el cero.[7]

Los resultados de la investigación en psicología suelen ser, a menudo, bastante evanescentes. Los efectos interesantes que aparecen en un artículo, desaparecen en el siguiente. Pero los resultados de la genética conductista suelen ser lo que los estadísticos denominan «sólidos». Estudio tras estudio muestran lo mismo: casi todas las semejanzas entre hermanos adultos pueden ser atribuidas a que comparten los mismos genes. Hay muy pocas semejanzas que puedan ser atribuidas al hogar en el que todos crecieron.

Crecer en el mismo hogar, pues, no vuelve parecidos a los hermanos. Si realmente hay «padres tóxicos», no lo son para todos los niños; o no son tóxicos de la misma manera;[8] o, si ellos son tóxicos de la misma manera, cada hijo reacciona de forma diferente frente a esa toxicidad, incluso si se trata de mellizos. ¿Qué significa que los presumibles efectos tóxicos de los padres sean discernibles solamente en uno de los niños —el que acaba frecuentando la consulta del psicólogo clínico— y no en los otros?

ESCILA O CARIBDIS

En general, los investigadores de la socialización han dejado de lado los resultados perturbadores de los que han informado los genetistas conductistas. Entre los pocos que se hicieron eco se encuentra la profesora de Stanford Eleanor Maccoby, mencionada en el primer capítulo (la misma que admitió, años más tarde, que el primer estudio sobre socialización no había funcionado).

En 1983, Maccoby y su colega John Martin publicaron un largo y penetrante análisis sobre el área de investigación relativa a la socialización. Discutieron sobre los métodos de investigación, los resultados y las teorías. Hablaban de los efectos de los padres sobre los hijos y también de los efectos de los niños sobre los padres. Tras ochenta páginas de letra apretada acerca del tema, resumieron sus impresiones sobre ese campo de investigación en unos breves y enérgicos párrafos. Señalaron que las correlaciones halladas entre la conducta de los padres y las características de los niños no eran ni fuertes ni sistemáticas. Se preguntaban, a la vista de tantas medidas como se habían tomado, si las correlaciones que se habían producido habían ocurrido por azar. Y conducían la atención de sus lectores a los sorprendentes hallazgos procedentes del campo de la genética conductista: que los niños adoptados que crecen en el mismo hogar no tienen todos una personalidad parecida, y que incluso entre los hermanos biológicos las correlaciones son muy bajas.

A partir de lo endeble de los rasgos hallados en los estudios sobre socialización y los perturbadores resultados que emergían de los estudios de genética conductista, Maccoby y Martin sacaron las siguientes conclusiones:

> Estos hallazgos implican seriamente que es mínimo el impacto del entorno físico que los padres pueden proporcionar a los niños, y que mínimo es también el impacto de las características de los padres que deben ser esencialmente las mismas para todos los niños de la familia: por ejemplo, la educación, o la calidad de la relación entre los esposos. En efecto, las implicaciones son o bien que la conducta de los padres no tiene ningún efecto, o bien que solamente los aspectos efectivos de los padres deben variar grandemente de un niño a otro dentro de la misma familia.[9]

O bien que los padres no tienen ningún efecto, o bien que tienen diferentes efectos sobre cada uno de los niños: estas eran las alternativas que Maccoby y Martin ofrecían. Ninguna de ellas era del gusto de los investigadores de la socialización. Era como decirles a los epidemiólogos que o bien el brécol y el

ejercicio no tenían ningún efecto sobre la salud, o bien que a algunas personas las volvía más sanas y a otras más enfermas. Estamos de acuerdo en que el brécol y el ejercicio probablemente tienen diferentes efectos sobre gente distinta, pero al menos en la epidemiología hay sobre todo tendencias generales: comer verduras y hacer ejercicio parece que es bueno para la mayoría de las personas. En la investigación de la socialización, según Maccoby y Martin, ni siquiera estaba claro que hubiera tendencias generales.

Quiero analizar su afirmación con mayor detenimiento, porque tiene una importancia capital. «Estos hallazgos —decían ellos, y se referían a las débiles e inconsistentes tendencias halladas por los investigadores de la socialización, más las correlaciones, por debajo de lo esperado, que se producían entre hermanos criados juntos, halladas por los genetistas conductistas— implican que tiene muy poco impacto el entorno físico que los padres proporcionan a los niños; y hay muy poco impacto de las características de los padres, que deben ser esencialmente las mismas para todos los niños de la familia». Dicho de otro modo, la mayoría de las cosas que nosotros creíamos que tenían importantes efectos sobre los niños no la tienen. Si los padres trabajan o no, leen o no, beben o no, se pelean o no, permanecen casados o no, son el tipo de cosas que «deben ser esencialmente las mismas para todos los niños de la familia» y por lo tanto parecen tener poco impacto sobre ellos. De igual manera, si el entorno físico del hogar es un piso o una granja, espacioso o abarrotado, ordenado o desordenado, lleno de obras de arte o de objetos vulgares, ello es «esencialmente lo mismo para todos los niños de la familia» y, por tanto, parece tener poco impacto sobre ellos.

Con un firme trazo de pluma, Maccoby y Martin habían tachado la mayoría de las cosas de las que habían estado viviendo los investigadores de la socialización durante décadas. Con un segundo trazo, amenazaron con tachar el resto. Escoge tú mismo, decían: o bien el hogar y los padres no tienen efectos o bien las únicas cosas que tienen efectos son aquellas que difieren para cada niño en la familia. La primera alternativa significaría que el concepto tradicional sobre la crianza de los hijos está equivocado; la segunda solo ofrece alguna esperanza de poder rescatarlo.

Nadie escoge la primera alternativa. Nadie. Los estudiosos del desarrollo que prestan atención a lo que ocurre en todo su campo disciplinario, antes que a su

pequeña parte dentro de él, defendieron la segunda alternativa de Maccoby y Martin. El resto desoyó su aviso de que el cielo se estaba cayendo a pedazos y siguió con sus labores de labranza.

La segunda alternativa de Maccoby y Martin dice que «los únicos aspectos efectivos de los padres deben variar enormemente de unos hijos a otros dentro de la misma familia». En otras palabras, los padres y el hogar aún importan, pero cada niño habita un entorno distinto dentro del hogar. Los estudiosos del desarrollo que optaron por este acercamiento al tema hablan de «diferencias del entorno dentro de la familia», queriendo decir con ello que los niños de una misma familia tienen experiencias que no comparten. Por ejemplo, los padres pueden preferir un niño a otro, por lo que el preferido puede crecer con unos padres cariñosos, mientras que el otro crece con unos padres indiferentes o que lo rechazan. O los padres pueden ser estrictos con un hijo y condescendientes con otro. O pueden etiquetar a uno como «el deportista» y a otro como «el cerebro». Las diferencias de entorno dentro de la familia pueden producirse también como resultado de las relaciones entre los propios niños. Uno crece con una hermana mayor mandona, la otra con un hermano menor fastidioso. El hogar es descrito no como un entorno homogéneo, sino como un racimo de pequeños entornos, cada uno de ellos habitados por un niño.

Se trata de una idea perfectamente razonable. No hay duda alguna de que tales microentornos existen; como tampoco la hay de que cada niño de la familia tiene experiencias distintas dentro del mismo hogar y diferentes relaciones con la otra gente que vive en él. Todo el mundo sabe que los padres no tratan a todos sus hijos por igual, ni siquiera aunque intenten hacerlo. Mamá siempre te ha querido más a ti, luego tú naturalmente saldrás mejor.

Pero inmediatamente tropezamos con problemas, porque el camino lleva directamente a un círculo vicioso de causas y efectos. ¿Cómo sabemos que mamá no te quiere más porque al principio tú eras mejor? ¿Eres inteligente porque te pusieron la etiqueta de «el cerebro» o te la pusieron porque eras muy inteligente? Si los padres tratan de forma distinta a cada uno de sus niños, ¿están ellos respondiendo a las diferencias existentes entre sus niños o las están provocando?

Para lograr salir de ese círculo, necesitamos poder mostrar que las actitudes de los padres no son simples reacciones a las características que sus niños ya

tienen, características con las que nacieron. Necesitamos descubrir por qué un padre puede comportarse de modo diferente hacia dos niños, comportamiento que no puede ser atribuido a diferencias genéticas entre ellos. Entonces —y esta es la parte tramposa— necesitamos pruebas de que esas diferencias en el tratamiento paterno tienen de hecho efectos sobre los niños. Necesitamos pruebas de los efectos de la actitud de los padres respecto de los hijos, porque si todo lo que hemos conseguido son los efectos de los hijos sobre los padres, no habremos logrado demostrar que los padres tengan alguna influencia sobre cómo salen sus hijos.

ORDEN DE NACIMIENTO

Hay algo que consigue que los padres actúen de forma diferente frente a niños distintos y que no puede ser explicado en términos de características innatas de los niños: el orden de nacimiento. El primogénito y el segundogénito tienen iguales posibilidades en el sorteo en el que se reparten los genes, pero una vez que han nacido ellos mismos se encuentran en microentornos muy distintos. Tienen diferentes experiencias en el hogar, y esas experiencias pueden ser predichas con cierta seguridad en función del orden de su nacimiento. El primogénito recibe total atención de los padres durante al menos un año, y poco después, repentinamente, es «destronado» y tiene que competir con un rival;[10] el segundogénito tiene competencia desde el mismísimo comienzo. El primogénito es educado por padres nerviosos e inexpertos; el segundogénito por padres que saben (o así lo creen ellos) lo que están haciendo. Los padres le dan al primogénito más responsabilidad, lo reprenden más y le conceden menos independencia.

Si las personalidades de los niños se ven afectadas por cómo los tratan sus padres, y si los padres tratan a los primogénitos de forma diferente que a los últimos en llegar, entonces el orden de nacimiento debe dejar huellas en las personalidades de los niños, huellas que deberíamos poder detectar después de que hayan crecido. A esas huellas les llamamos efectos del orden de nacimiento. Hay un tema predilecto entre los escritores de psicología popular. He aquí, por ejemplo, a John Bradshaw, el gurú de las «familias desestructuradas», exponiendo los rasgos de personalidad distintivos de los primogénitos,

segundogénitos y los nacidos en tercer lugar:

> El primer niño tomará decisiones y tendrá valores iguales u opuestos a los del padre… Están orientados hacia los demás y son socialmente responsables. Los primogénitos a menudo tienen problemas a la hora de desarrollar su autoestima… Los segundogénitos entienden naturalmente las necesidades de mantenimiento emocional del sistema…, Enseguida optarán por tener una «agenda privada», pero no serán capaces de explicar claramente lo que sienten. A causa de eso, los segundogénitos parecen a menudo ingenuos y confundidos… Se muestran muy poco desarrollados, pero de hecho están desarrollados hacia dentro. Se sienten ambivalentes y tienen dificultades para elegir.

El problema que se les plantea a los psicólogos académicos es que no pueden ir por ahí haciendo afirmaciones como esas, excepto que haya pruebas que las respalden. Deberían ser capaces de mostrar que, por norma general, los primogénitos tienen realmente más problemas de autoestima que los segundogénitos o los nacidos en tercer lugar, y que estos se sienten realmente más ambivalentes que sus hermanos mayores. La puntuación de un test de personalidad debería servir al objetivo de poder mostrar, si es posible, que los primogénitos, segundogénitos y nacidos en tercer lugar difieren sistemáticamente unos de otros en las respuestas que dan.

Durante más de cincuenta años, psicólogos académicos de todas las creencias han estado buscando esas diferencias sistemáticas, buscando pruebas incontestables de que el orden de nacimiento influye en la personalidad. Tanto a los genetistas conductistas como a los investigadores de la socialización les encantaría encontrar esas pruebas. Para los genetistas conductistas, proporcionaría el modo de reconciliar sus perturbadores resultados con sus suposiciones (sí, los genetistas conductistas también creen en el poder del concepto tradicional de educación de los niños). Para los investigadores de la socialización, la recompensa es obvia: probaría que lo que sucede en casa tiene mucha importancia y efectos duraderos.

Montones y montones de datos relativos al orden de nacimiento han sido reunidos con el paso de los años, gran parte de ellos en forma de resultados de tests de personalidad. Miles de sujetos han indicado, en la parte de arriba de la página, su posición en la familia en la que crecieron y, en la parte de abajo, si tenían confianza en sus habilidades o tenían dificultades a la hora de expresar sus sentimientos u odiaban la necesidad de tener que tomar decisiones. Cientos

de investigadores han reunido esas páginas y han analizado los datos que contienen. Aunque sea triste decirlo, la empresa ha sido una pérdida de tiempo y de papel. En 1990, Judy Dunn y Robert Plomin —ella es una de las autoridades mundiales en las relaciones fraternales y él uno de los principales expertos en genética conductista— examinaron a fondo, y sospecho que con intensidad, los datos del orden de nacimiento. Esta fue su conclusión:

> Cuando se someten a discusión las diferencias en la conducta de los padres hacia sus distintos niños, a menudo el primer asunto que nos viene a la mente es el orden de nacimiento de los niños. Se asume con cierta frecuencia que los padres tratan sistemáticamente a su primogénito de forma distinta al benjamín. En cierto sentido, tales diferencias no son relevantes. Eso se debe a que las diferencias individuales en la personalidad y la psicopatología del total de la población —las diferencias de resultados que estamos tratando de explicar— no están unidas claramente al orden de nacimiento de los individuos. Aunque esta evidencia va en contra de las queridas convicciones que yo tengo, el juicio de aquellos que han examinado cuidadosamente un gran número de estudios es que el orden de nacimiento desempeña apenas un pequeñísimo papel en el drama de las diferencias entre hermanos… Si no hay diferencias sistemáticas en la personalidad según el orden de nacimiento, entonces cualesquiera diferencias en la conducta de los padres que estén asociadas con el orden de nacimiento no pueden ser muy significativas para el resultado posterior del desarrollo de las personas.[11]

Dunn y Plomin se referían a «todos aquellos que han examinado cuidadosamente un gran número de estudios». Entre esos cuidadosos examinadores destacan principalmente los infatigables investigadores suizos Cécile Ernst y Jules Angst. Así es, Ernst y Angst, no me los estoy inventando.

En su hercúlea revisión de la investigación referida al orden de nacimiento, Ernst y Angst examinaron todos los estudios que pudieron encontrar sobre la personalidad y el orden de nacimiento; estudios publicados en cualquier parte entre 1946 y 1980. Los datos consistían en observaciones directas de la conducta de los sujetos; valoraciones de sus padres, hermanos y profesores; y resultados de varios tests de personalidad. Juntando todos esos datos, Ernst y Angst esperaban poder verificar la hipótesis de que la «personalidad varía con el orden de nacimiento, que hay una “personalidad de primogénito”».[12]

No lo pudieron verificar. Lo que Ernst y Angst encontraron, en primer lugar, fue que la mayoría de los estudios que pretendían demostrar los efectos del orden de nacimiento tenían defectos irredimibles. En la mayoría de los casos los investigadores habían fracasado a la hora de tener en cuenta las diferencias en el

tamaño de la familia y el estatus socioeconómico, variables que están correlacionadas y que pueden influir en los resultados. Ernst y Angst eliminaron esos estudios defectuosos, juntaron lo que les quedó, y ¿qué encontraron? Pues que no había ningún efecto sistemático del orden de nacimiento sobre la personalidad. La mayoría de los estudios arrojaban resultados con efectos no significativos. Cuando tenían un valor, los efectos normalmente afectaban a un subconjunto de sujetos —chicas, pero no chicos; familias reducidas, no amplias —, pero eran modelos sin pies ni cabeza.

Para cerciorarse de que no se les había pasado nada por alto, Ernst y Angst hicieron un estudio propio. Fue un estudio inmenso, para lo que es normal y corriente en las ciencias sociales: les pasaron tests de personalidad a 7582 residentes en Zurich, de edad universitaria. Se midieron doce aspectos diferentes de la personalidad: sociabilidad, extroversión, agresividad, excitabilidad, nerviosismo, neurosis, depresión, inhibición, relajación, masculinidad, dominación y franqueza. (Pues no, no midieron la risibilidad…)

Los resultados no ofrecieron ningún consuelo a los creyentes en la eficacia del entorno familiar. Entre los sujetos que procedían de familias de dos hijos, no había diferencias significativas entre el primogénito y el segundogénito en ninguno de los rasgos de personalidad evaluados. Entre los sujetos que procedían de familias con tres o más hijos, había una ligera diferencia, casi por chiripa: el benjamín tenía unos resultados más bajos en masculinidad. (Cuando se miden tantas variables, una diferencia mínima es probable que aparezca por azar.)[13]

Ernst y Angst resumieron los resultados de sus esfuerzos del siguiente modo: «Una variable ambiental —el orden de nacimiento— que es considerada altamente relevante, queda desacreditada como herramienta para predecir la personalidad y la conducta. Esto puede significar que la mayoría de nuestras opiniones en el campo de la psicología dinámica tendrán que ser revisadas».[14]

Pero la creencia en la importancia de la influencia del orden de nacimiento no muere fácilmente: es una de esas cosas a las que se les puede golpear una y otra vez y acaba enderezándose siempre y volviendo a su posición inicial, una y otra vez. El más reciente intento por revivir la idea procede del historiador de la ciencia Frank Sulloway. En su libro Rebeldes de nacimiento, Sulloway defiende que las innovaciones en el pensamiento científico, religioso y político pertenecen siempre a los hermanos pequeños frente a los primogénitos. Ello se debe a que

los nacidos en los últimos lugares tienen más desarrollada la cualidad que él denomina «receptividad a la experiencia». Los pensamientos innovadores, me percato, no son necesariamente producidos por los nacidos en último lugar: Galileo, Newton, Einstein, Luther, Freud y Mao Zedong fueron todos ellos primogénitos. Pero cuando se trata de aceptar las ideas nuevas de los otros, parece (según se deduce de los datos que ofrece Sulloway en su libro) que los primogénitos son bastante reacios. Desde la temprana infancia, dice Sulloway, están profundamente interesados en el statu quo. Excepto que se lleven fatal con los padres, o por otras razones que él enumera, los primogénitos no tienen motivación ninguna para rebelarse. No tienen el menor deseo de ponerle bastones a las ruedas de un carro del que consiguen bastante más que por su propia cuenta. Cualquier cosa que se reparta, y muy principalmente la atención de los padres, ellos siempre están ahí los primeros para conseguirlo. Todo lo que han de hacer para mantener su privilegiada posición es decir «sí, mamá» y «sí, papá». Como el espacio del obediente ya ha sido ocupado, los hermanos más jóvenes deben buscar otro papel en la familia. Por eso, los nacidos en los últimos lugares son los que se rebelan. Cuando adultos, esos nacidos en los últimos lugares son los más propensos a adoptar lo que Sulloway denomina puntos de vista «heterodoxos» (en tanto que opuestos a la ortodoxia social).[15]

Quizá yo tengo algún prejuicio contra la teoría de Sulloway porque yo misma soy una primogénita con puntos de vista heterodoxos. Sulloway, que es de los últimos entre sus hermanos, se muestra muy duro con los primogénitos: en sus libros son descritos como egoístas, intolerantes, celosos, estrechos de miras, agresivos y dominantes. Caín, como él señala más de una vez, era un primogénito. Sulloway se identifica claramente con Abel.

Sintiéndome dolida por ese papel de agresora dominante, he tratado de sacarle la mejor parte. Mi crítica a Rebeldes de nacimiento se encuentra al final de este libro, en el apéndice número 1. Sulloway reexaminó los estudios revisados por Ernst y Angst y sacó diferentes conclusiones para apoyar su teoría. Pero a mí me parece que ese segundo análisis es poco convincente. Y Sulloway no menciona el hecho de que Ernst y Angst hicieron su propio estudio —cuidadosamente elaborado y considerablemente mayor que todos los que habían revisado— y no encontraron efectos de interés en el orden de nacimiento de los hermanos. Particularmente no hallaron diferencia alguna entre los primogénitos

y los últimos hermanos en cuanto a receptividad.

Los efectos del orden de nacimiento son como las cosas que crees ver por el rabillo del ojo y que desaparecen cuando las observas más de cerca. Siguen apareciendo, pero solo porque la gente las sigue buscando, y siguen analizando y reanalizando los datos hasta que las encuentran. Solían aparecer más frecuentemente en los antiguos y reducidos estudios que en los nuevos y más amplios. Solían aparecer más frecuentemente cuando las personalidades de los sujetos eran juzgadas por sus padres o hermanos, un hallazgo al que volveré en el próximo capítulo.

El cariño y la atención de los padres no se distribuye de una manera uniforme; en eso Sulloway tiene razón. En su libro él cita el hallazgo relativo a que dos tercios de las madres con dos hijos admitían ante los investigadores que se mostraban más favorables a un hijo que al otro. Lo que él no menciona es que la gran mayoría de esas madres no imparciales dedicaban su atención y su afecto al hijo más joven. Ese resultado fue avalado por un estudio posterior en el que el 50% de las madres y los padres que fueron entrevistados admitían que preferían a uno sobre el otro. De esos padres, el 87% de las madres y el 85% de los padres preferían al más joven.[16]

Contrariamente a las nociones de Sulloway y contrariamente, quizá, a sus propios recuerdos de infancia, es a menudo el hijo más joven, y no el mayor, el que se lleva la parte del león del afecto y de la atención de los padres. Y esto es verdad en todo el mundo. En sitios donde aún se usan métodos educativos de carácter tradicional (los describiré en el capítulo 5) se mima a los bebés y a los tres años son destronados sin aviso ni disculpa cuando nace otro hermano. El hermano mayor puede heredar el reino, la casa o la granja familiar, pero eso no significa que mamá siempre lo haya querido más que a nadie. Bueno, quizá sí que lo quiso más que a nadie, pero era porque había sido el primero.

Tendré más que decir sobre la teoría de Sulloway en el próximo capítulo. Ahora mismo el tema es el orden del nacimiento y, al respecto, dejaré que esos sinceros investigadores suizos, Ernst y Angst, tengan la última palabra (las cursivas son suyas):

> La investigación sobre el orden de nacimiento parece simple, desde el momento en que la posición en la relación consanguínea y la extensión de esa relación se definen fácilmente. El ordenador recibe números ordinales, y entonces es fácil hallar una explicación plausible a

> posteriori para cualquier mínima diferencia en las variables relacionadas. Si, por ejemplo, a los hermanos menores les caracteriza una mayor ansiedad que a los nacidos en otro punto de la escala, quizá eso se deba a que durante muchos años ellos han sido los más débiles de la familia. Si se advierte que los primogénitos resultan ser los más tímidos, ello se debe a que han sido tratados de modo inadecuado por una madre inexperta. Si, por otro lado, los niños que ocupan los lugares centrales en el orden de nacimiento muestran la máxima ansiedad, ello se debe a que han sido olvidados por sus padres, al no ser ni los primogénitos, ni los benjamines. Con un poco de imaginación incluso es posible descubrir explicaciones para la máxima ansiedad en una segunda niña entre cuatro y así ad infinitum. Este tipo de investigación es una pérdida total de tiempo y de dinero.[17]

ESTILOS DE PADRES

Los genetistas conductistas aceptaron el consejo de Ernst y Angst y han abandonado lo del orden de nacimiento. Pero lo han abandonado a regañadientes, porque hubiera sido un modo idóneo para salir de su dilema. Ellos ya sabían que la conducta de los padres puede variar, que los padres actúan de forma diferente hacia sus hijos. Lo que ellos necesitaban era un modo de demostrar que esas variaciones en los padres no son una respuesta simple a las características preexistentes de los niños (efectos de los niños sobre los padres), sino que tienen efectos mesurables (efectos de los padres sobre los hijos) sobre las personalidades de los niños. Los efectos producidos por el orden de nacimiento podría haber hecho eso posible. Si las diferentes conductas paternas, tales como favorecer a un hijo frente a otro, tuvieran realmente una influencia en las personalidades de los niños, las consecuencias deberían haber aparecido en los estudios sobre el orden del nacimiento, porque los padres favorecen en mayor medida al hijo menor. La mayoría de los estudios, sin embargo —especialmente los más extensos y recientes, hechos con mayor cuidado—, no hallan diferencias entre las personalidades adultas de los primogénitos y de los benjamines. La única conclusión lógica que puede derivarse de esos resultados es que las diferencias microambientales, tales como el favoritismo de los padres, no tienen efectos reales sobre la personalidad del niño; carencia de efectos que sigue detectándose en la edad adulta.

La primera alternativa de Maccoby y Martin fue que los padres no causaban ningún efecto sobre sus hijos. La segunda fue que los aspectos de la paternidad que tienen algún efecto deben variar de un hijo a otro dentro de la familia. Los

efectos del orden de nacimiento constituían la clase de prueba que hubiera podido apoyar la segunda alternativa. El fracaso a la hora de encontrar pruebas convincentes del efecto del orden de nacimiento ha dejado esta hipótesis a merced del viento.

Desde que Maccoby y Martin ofrecieron su alternativa Escila-Caribdis, no se ha intentado conseguir una tercera alternativa. Los estudios de genética conductista continúan mostrando que el hogar familiar tiene pocos, si es que tiene alguno… efectos duraderos sobre las personas que crecen en él. Si hay algún tipo de efecto a largo plazo, será de carácter individual para cada hermano y absolutamente impredecible, porque no aparece en los estudios en los cuales se combinan los datos de cierto número de personas. Por supuesto que si tenemos en cuenta un caso personal, particular, es fácil conseguir una historia que nos hable de cómo el entorno del hogar (una madre crítica y exigente, un padre ineficaz) ha conformado la personalidad del niño y ha producido una crianza llena de confusiones que aún se observan en el presente. Ese tipo de especulación a posteriori es la especialidad de los biógrafos.

Como los genetistas conductistas (y a diferencia de los biógrafos), los investigadores de la socialización han continuado produciendo datos. Muchos de ellos aún siguen haciendo los mismos estudios que ya hicieron antes Maccoby y Martin, estudios concebidos para encontrar diferencias entre los métodos de educación seguidos por los padres y para vincular esas diferencias al funcionamiento social, emocional e intelectual de los niños. Estos investigadores aún están buscando los efectos de las diferencias entre familias, no diferencias de microentornos dentro de las familias. Considero que es necesario examinar este tipo de investigación más estrechamente, puesto que aparecen en cada libro de texto sobre psicología del desarrollo, incluso, ¡ay!, en el mío propio.[18]

En 1967, la psicóloga del desarrollo Diana Baumrind definió tres diferentes estilos paternos. Los denominó Autoritario, Permisivo y Ecuánime; pero a mí siempre me han parecido confusos esos términos, por lo que los denominaré Demasiado Duro, Demasiado Blando y Correcto.[19]

Los padres demasiado duros son mandones e inflexibles: establecen normas y exigen que se cumplan escrupulosamente, con castigo físico incluido, si es necesario. Son el tipo de gente del «cierra la boca y haz lo que se te ordena». Los padres demasiado blandos son justamente lo contrario: no les dicen a los niños

que hagan cosas, se las piden. ¿Reglas? ¿Qué reglas? Lo importante, creen ellos, es darles muchísimo cariño a sus hijos.

La tercera opción es la de los padres correctos. Tú ya sabes cómo son esos padres, los he descrito en el capítulo anterior cuando hablaba de los consumidores de brécol. Los padres correctos les dan a sus hijos cariño y apoyo, pero establecen límites y los hacen cumplir. Persuaden a sus hijos de que se comporten adecuadamente razonando con ellos, antes que usando el castigo físico. Las reglas no están escritas en piedra; esos padres tienen en cuenta las opiniones y deseos de sus hijos. Resumiendo, los padres correctos son exactamente lo que las clases medias estadounidenses descendientes de europeos piensan que deberían ser los padres a principios del presente siglo.

Baumrind y sus seguidores han producido decenas de estudios en todos los cuales se defiende lo mismo: que los hijos de los padres correctos salen mejores. Sin embargo, las palabras son más convincentes que los números. Si examinas detalladamente las estadísticas y los datos, descubrirás un montón del tipo de análisis creativo de los datos que he descrito en el capítulo anterior. Tomas un montón de medidas de los padres y un montón de medidas de los hijos, de modo que tengas buenas oportunidades de conseguir correlaciones significativas. Y si tal vez no las consigues, puedes recurrir al método del divide y vencerás. Observas a los chicos y a las chicas de forma separada, como a los padres y a las madres. Miras a las familias blancas y de otras razas de forma separada. A menudo, los efectos benevolentes de los padres correctos son diferentes para los chicos y las chicas, como para los padres y las madres. Con frecuencia, los efectos benevolentes de los padres correctos solo se hallan en los niños blancos. [20]

Pero todo esto no es más que una nimiedad. Considerados como un todo, esos estudios muestran una modesta pero razonable tendencia a la idea de que los buenos padres tienen buenos hijos. Los niños de los padres correctos tienden a llevarse mejor con otros niños y otros adultos y a sacar mejores resultados en la escuela. Se meten en muchos menos problemas cuando son adolescentes y organizan su vida de un modo competente, ligeramente más competente, por lo general, que los niños de los padres demasiado duros y demasiado blandos.

El problema de esos descubrimientos es que entran en conflicto con los datos de la genética conductista. Recuerda que los investigadores del estilo de los

padres buscan diferencias entre familias, de qué manera la familia Smith es diferente a la familia Jones. Habitualmente solo consideran un hijo por familia, un Smith y un Jones. Los genetistas conductistas, por otro lado, consideran dos hijos por familia, ¿y qué es lo que encuentran? Pues que apenas hay diferencia en que un niño crezca en la familia Smith o en la familia Jones. Los dos niños Smith tienen personalidades similares solo si son hermanos biológicos. Si son niños adoptados, no importa si ambos viven en casa de los Smith o uno de ellos vive con los Jones, en ningún caso son parecidos.

Las implicaciones de los hallazgos de la genética conductista son inevitables. O bien el estilo educativo seguido por los padres no tiene efectos sobre la personalidad de los niños (primera opción de Maccoby y Martin), o los padres no tienen un estilo educativo coherente (llamaré a esta opción 2a), o sí lo tienen pero tiene diferentes efectos sobre cada uno de los niños (opción 2b). Ninguna de esas opciones es compatible con los puntos de vista de los investigadores sobre el tipo de padres, ni siquiera la opción 2b. Si ser un padre correcto hace que algunos niños sean mejores y otros peores, ¿qué sentido tiene estudiar los estilos de educación de los hijos?

Yo no creo que los padres tengan un estilo educativo coherente, excepto que tengan niños coherentes. Yo he tenido dos hijas muy diferentes —una de ellas es adoptada, pero puede suceder lo mismo con hermanos biológicos— y he usado dos estilos educativos muy diferentes. Mi marido y yo rara vez hemos adoptado reglas estrictas con nuestra primera hija; normalmente no lo necesitábamos. Con nuestra segunda hija hemos tenido todo tipo de reglas, y ninguna de ellas ha dado resultado. ¿Razonar con ella? Dame un respiro. A menudo hemos acabado usando con ella el «cierra la boca y haz lo que se te ordena». Pero eso tampoco funcionaba. Al final prácticamente nos dimos por vencidos. De algún modo todos lo hacemos cuando atraviesan la adolescencia.

Si los padres ajustan su estilo educativo a las características de los niños, entonces Baumrind y sus colegas pueden medir los efectos de los hijos sobre los padres, antes que lo contrario. No se trataría, pues, de que los buenos padres produzcan buenos hijos, sino de que los buenos hijos producirían buenos padres. Si los padres no ajustan su estilo educativo para que encaje con el niño, entonces Baumrind y sus colegas puede que estén midiendo los efectos genéticos, antes que los efectos del entorno. No se trata de que la buena paternidad produzca

buenos niños, sino de que los buenos padres producen buenos niños.

Esto es lo que yo pienso: las clases medias estadounidenses descendientes de europeos intentan usar el estilo de paternidad correcta porque es el estilo que recibe la aprobación de su cultura. Si no recurren a él es porque tienen problemas o los tienen los niños. Si tienen problemas, puede deberse a que tienen características personales desfavorables que pueden traspasar a sus hijos genéticamente. Si el niño tiene problemas —un temperamento difícil, por ejemplo—, el estilo correcto de paternidad puede que no funcione y los padres pueden acabar cambiando al método demasiado duro. Así, entre los estadounidenses de ascendientes europeos, los padres que usan el estilo demasiado duro son los que tienen más probabilidades de tener niños con problemas. Eso es exactamente lo que buscan los investigadores del estilo de paternidad.

En otros grupos étnicos —notablemente los estadounidenses procedentes de Asia o los descendientes de africanos— las normas culturales difieren. Los chinoamericanos, por ejemplo, tienden a usar el estilo demasiado duro —el estilo que Baumrind llamaba Autoritario— no porque los niños sean difíciles, sino porque es el estilo favorecido por su cultura. Entre los americanos asiáticos y africanos, por tanto, los padres que usan un estilo educativo demasiado duro no deberían ser quienes principalmente tuvieran niños problemáticos.

Y otra vez: eso es exactamente lo que los investigadores hallan.[21]

Lo que descubren, en efecto, es que los padres americanos asiáticos son los más propensos a usar el estilo demasiado duro y los menos a usar el estilo correcto. Y, sin embargo, entre los niños americanos asiáticos se encuentran los más competentes niños estadounidenses. Aunque este descubrimiento contradice su teoría, los investigadores sobre el estilo de paternidad continúan impertérritos.

Y no son solo ellos, otros psicólogos del desarrollo hacen lo mismo. Los datos que entran en conflicto con las creencias tradicionales sobre la crianza y educación de los hijos son desdeñados; y los datos ambiguos se interpretan a favor de esa creencia tradicional.

OTRAS DIFERENCIAS ENTRE FAMILIAS

Las diferencias entre familias son a menudo una función de las características

paternas que son en parte genéticas, lo cual significa que muchos de los resultados de los que nos informan los investigadores sobre el desarrollo pueden ser debidos a la transmisión genética de rasgos de padres a hijos. Cuando a los padres les cuesta trabajo manejar sus propias vidas o llevarse bien con los demás, sus niños están sujetos a un doble peligro, porque corren el riesgo de heredar genes desfavorables, y, por otro lado, por tener una vida familiar desgraciada. Si esos niños no salen bien, sus problemas son achacados, casi siempre, a la mala vida familiar que tienen, pero la verdadera causa podrían ser sus genes desfavorables. En la mayoría de los casos resulta imposible decir a qué se debe.

Examinemos, en consecuencia, unas cuantas diferencias entre familias que no dependen de las características favorables o desfavorables de los padres. Los padres toman algunas decisiones sobre su tipo de vida que no están relacionadas con el éxito o el fracaso que tienen a la hora de manejar sus propias vidas.

Por ejemplo, un tema clásico en la psicología del desarrollo es si los niños de madres trabajadoras difieren en personalidad o conducta de aquellos cuyas madres se quedan en casa. Hace una generación, las madres permanecían en casa a no ser que sus maridos no pudieran sacar lo necesario para vivir decentemente; y entonces la mayoría de los psicólogos del desarrollo creía que los hijos de madres trabajadoras corrían un serio riesgo de padecer disfunciones psicológicas. Pero ahora que las madres trabajadoras lo son casi todas, los hijos de estas son virtualmente indistinguibles de los de esa minoría de madres que se quedan en casa. Un psicólogo del desarrollo a quien se le pidió que escribiera un ensayo sobre los efectos del empleo materno sobre los niños dijo que «se advertían muy pocas diferencias», y acabó escribiendo principalmente de los efectos sobre los propios padres.

Un tema relacionado es el relativo a los efectos de las instituciones adonde se lleva a los niños mientras las madres trabajan. Cuando solamente las familias con problemas llevaban a sus niños a las guarderías, se pensó que esos cuidados institucionales eran malos para los niños pequeños. Hoy en día las guarderías son usadas tanto por las personas sin problemas económicos como por personas que sí los tienen, y no parece que importe demasiado si los bebés o los preescolares se pasan la mayor parte del día allí o en sus casas. En un ensayo de 1997, una psicóloga del desarrollo se hacía esta pregunta: «¿Sufren los niños

perjuicios a largo plazo por esos cuidados no maternales?». Recientes estudios, afirmaba, «han demostrado que la respuesta es no». Incluso la variación en la calidad de las guarderías tiene menos importancia de lo que se podría pensar: «La sorprendente conclusión de la información ofrecida por la investigación es que la variación en la calidad de los cuidados, medida por expertos, demuestra que tienen poco o nulo impacto en el desarrollo de la mayoría de los niños».

Los investigadores han estudiado también los efectos de los hogares que se distinguen por la composición de la familia y por sus estilos de vida. Todavía hay un buen número de familias con la estructura tradicional de los padres y los hijos; pero hay un número cada vez mayor de planteamientos familiares menos convencionales. Cuando el arreglo poco convencional se produce sin desearlo —el resultado de un matrimonio fallido, o un fallo al casarse— se incrementa el riesgo de que los niños experimenten esos fallos en sus propias vidas (trato de la difícil situación de los niños tras un divorcio o con solo un padre en el capítulo 13). Pero cuando el arreglo no convencional procede de una decisión consciente sobre un estilo de vida, no se aprecia ninguna diferencia en cómo salen los niños. Los investigadores de California han estado estudiando una muestra de familias poco convencionales desde mediados de los años setenta. Algunos de los padres son hippies y viven en comunas; otros tienen «matrimonios abiertos»; y otras son madres solteras al estilo de Murphy Brown. Los niños son tan brillantes, sanos y bien adaptados como los niños que viven en familias convencionales.[22]

Otro tipo de planteamiento poco convencional es el de los niños criados por madres lesbianas o padres homosexuales.[23] Tampoco en este caso se advierten diferencias: los niños con dos padres del mismo sexo están tan bien adaptados como los niños con padres de distinto sexo. No parece que haya nada inusual acerca de su desarrollo sexual: las chicas son tan femeninas como las otras, y los chicos tan masculinos como los demás. Los investigadores no han encontrado hasta ahora ningún incremento en la tendencia de los niños con padres homosexuales para convertirse ellos mismos también en homosexuales, pero es demasiado pronto para hacer predicciones a largo plazo. Las pruebas de los estudios genéticos demuestran que los genes pueden tener un papel clave en la orientación del papel sexual, y si eso es así, deberíamos esperar que la homosexualidad se diera con mayor frecuencia entre los hijos biológicos de los homosexuales. Los psicólogos han dejado de considerar esto, desde luego, como

un signo de inadaptación.[24]

Muchos de los niños de las familias convencionales son «accidentes»: más del 50% de los embarazos en Estados Unidos son no deseados. Pero hay otras familias —y el número cada vez es mayor— cuyos hijos son concebidos, no sin grandes dificultades, con la ayuda de las modernas técnicas reproductoras. Esos niños deben su existencia a técnicas como la de la fecundación in vitro. Según un estudio reciente, sus padres proporcionan una clase superior de paternidad. Pero los niños en sí no son diferentes de los demás: «No se ha hallado ningún grupo de diferencias en ninguna de las medidas tomadas sobre sus emociones, su conducta o las relaciones con sus padres».[25]

Un estudio reciente ha contemplado la existencia de tres tipos distintos de familias anticonvencionales al tiempo —sin padres, con madres lesbianas y las creadas a través de las modernas técnicas de reproducción— examinando a niños concebidos mediante una donación de semen. Algunas de las madres eran lesbianas, otras heterosexuales; algunas eran solteras, otras tenían compañeros. Los hijos de todas esas madres estaban bien adaptados y se comportaban muy bien —tanto es así, que su conducta y adaptación estaban por encima de la media—, y los investigadores no encontraron diferencias entre ellos que estuvieran basadas en la composición familiar. Los que no tenían padres lo hacían tan bien como los que sí los tenían.[26]

Entre las muchas diferencias familiares que tienen un impacto sobre la vida en casa de los niños, seguramente la principal es la presencia o ausencia de hermanos. El niño único tiene una vida muy distinta de la del niño con hermanos. Su relación con los padres es bastante más intensa. Carga con todas las preocupaciones, la responsabilidad y los reproches que suelen caer sobre los mayores, más la atención y el afecto que se les dedica a los benjamines. En el pasado, cuando la mayoría de las familias tenían al menos dos hijos y la desviación de ese modelo era normalmente una señal de que algo había ido mal, el hijo único tenía mala reputación. Pero ahora la gente se casa más tarde y tiene menos niños. Los estudios hechos a lo largo de los últimos quince años no han encontrado diferencias sólidas entre los hijos únicos y los niños con dos o más hermanos. Aparecen pequeñas diferencias, pero a veces benefician al hijo único y a veces al niño con hermanos.[27]

Buscando la clave

Los niños que crecen en diferentes familias es probable que tengan diferentes entornos hogareños. Algunos tienen hermanos, otros no. Algunos tienen dos padres de sexos opuestos que están casados el uno con el otro; otros no. Algunos son cuidados únicamente por sus madres; otros no. Estas grandes diferencias entre las familias no tienen efectos predecibles sobre los niños criados en esos hogares, lo cual es un descubrimiento que concuerda con los datos de la genética conductista. Diferencias menos claras entre las familias —digamos, por ejemplo, el estilo de crianza de los hijos— se supone que sí tienen efectos predecibles; pero, como señalaron Maccoby y Martin, los efectos detectados son débiles y pueden ser tenidos en cuenta de otras maneras.

Todo lo anterior nos lleva de nuevo a la segunda opción de Maccoby y Martin: que los únicos aspectos de la paternidad que tienen efectos son aquellos que difieren para cada niño de la familia. Pero si las diferencias principales entre las familias no tienen efectos predecibles, ¿deberíamos pensar que las pequeñas diferencias dentro del hogar sí que lo hacen? ¿Tiene sentido decir que lo que importa es si mamá te quería como a nadie, que no importa si mamá estaba en casa o trabajando, si era casada o soltera, homosexual o heterosexual?

La idea de que cada niño crece en un microentorno único dentro del hogar se supone que ha sido el camino de salida por el que han optado los genetistas conductistas para salir del embrollo en el que se habían metido. La herencia no puede justificarlo todo: los estudios muestran que solo la mitad de la variación en los rasgos de la personalidad puede adscribirse a diferencias genéticas entre los individuos. La otra mitad, en consecuencia, ha de deberse al entorno, que es para ellos, como para todos los demás, esa pieza básica del concepto tradicional de crianza y educación de los hijos. Solamente un genetista conductista, David Rowe, de la Universidad de Arizona, señaló que los padres no son la referencia permanente y el fin último de la vida de los niños, y que estos tienen otros entornos que el del hogar, entornos que incluso podrían ser más importantes. Los otros siguieron buscando dentro de casa, como quien busca una llave perdida: «¡Tiene que estar por aquí, en cualquier lado!».[28]

Quizá tú también estés pensando lo mismo: «¡Tiene que estar por ahí, en cualquier lado!». Todo el mundo sabe que los padres sí que marcan la diferencia.

¡Cinco mil psicólogos no pueden estar equivocados! ¿Qué pasa con todas esas pruebas que indican que las familias desestructuradas producen hijos con serias disfunciones? Pero los genes también importan, y los niños pueden heredar de sus padres los rasgos que contribuyen, o causan, la desestructuración familiar. (Examinaré con más detenimiento esas familias en el capítulo 13. No se trata solo de los genes, está claro).

No son solo los genes. Tú crees en el poder del entorno del hogar porque has visto las pruebas con tus propios ojos. Padres que lo ignoran todo acerca de la paternidad y de sus terribles hijos. El temperamento explosivo de un niño que ha sido recompensado por pescarse rabietas. La baja autoestima de una niña a la que sus padres le gritan constantemente. El nerviosismo de un niño cuyos padres son incongruentes. Y las enormes diferencias de personalidad entre las personas que crecen en culturas diferentes. Mi trabajo no es fácil. Tengo que encontrar explicaciones alternativas para todas las cosas que tú has observado que te llevan a la certidumbre de que los padres tienen efectos duraderos sobre sus hijos.

Thomas Bouchard, un genetista conductista de la Universidad de Minnesota, es uno de los investigadores que trabaja en el proyecto Estudio Minnesota sobre los gemelos criados separados. En 1994, admitió en la revista Science que seguía siendo un gran misterio cómo influye en la personalidad adulta el entorno de la infancia.[29] Quizá un misterio aún mayor lo sea el porqué los psicólogos han permanecido durante tanto tiempo anclados a la noción de que las personalidades de las personas se forman por una combinación entre la naturaleza y la educación. La naturaleza —el ADN que recibimos de nuestros padres— ha mostrado que tiene sus efectos, pero que ella sola no explica toda la historia. La educación —todo lo que los padres hacen por nosotros— no ha mostrado que tenga efectos, a pesar de los heroicos esfuerzos que se han hecho en su nombre.

Es la hora de buscar una alternativa que no sea ninguna de las anteriores.

4

Mundos separados

Los cuentos tradicionales que han llegado hasta nosotros desde tiempos antiguos describen a menudo la figura de un héroe o heroína que fue maltratado en su casa, aunque luego la abandona y alcanza el éxito. Piensa en la historia de Cenicienta. En el libro que yo tenía cuando era una niña, la historia comienza así:

> Había una vez un hombre que se casó en segundas nupcias con una mujer que era al tiempo vanidosa y egoísta. Esta mujer tenía dos hijas que eran tan presumidas y egoístas como su madre. El hombre tenía también una hija, pero esta era dulce, amable y nada vanidosa.[1]

Esta dulce y amable hija era, por supuesto, Cenicienta. A diferencia de la película de Disney, esta versión describe a las innombradas hermanastras como dos chicas hermosas. Sus personalidades eran lo desagradable. A ese respecto, se parecían mucho a la madre. Cenicienta, presumiblemente, había heredado la dulzura de su madre, que ya estaba muerta. Las madres muertas no eran un fenómeno raro en la antigüedad; había tantas familias rotas por la muerte como las hay hoy por el divorcio.[2]

En un cuento de hadas los acontecimientos están condensados. Cenicienta sufrió largos años de abusos por parte de su madrastra y sus hermanastras. Ella no tenía recursos: su padre no quiso o no pudo defender sus derechos, y no había leyes u organismos en aquellos días que protegieran a los niños contra los malos tratos. Debió aprender desde el primer momento que lo mejor era pasar lo más inadvertida posible, hacer lo que se le ordenara y aceptar los insultos verbales y

físicos sin protestar. Y entonces…, entonces llegó el baile, el hada madrina y el príncipe.

El pueblo que nos legó este cuento nos pide que aceptemos las siguientes premisas: que Cenicienta fue capaz de ir al baile y no ser reconocida por sus hermanastras; que a pesar de los años de degradación y humillaciones ella fue capaz de atraer y mantener la atención de un chico sofisticado como el príncipe; que el príncipe no la reconoció cuando la vio de nuevo en su propia casa vestida con las ropas de trabajo de cada día; y que nunca dudó de que Cenicienta sería capaz de cumplir con los deberes de una princesa y, más tarde, los de una reina.

¿Absurdo? Quizá no. Todo funciona si aceptas una idea bien simple: que los niños desarrollan diferentes yoes, diferentes personas, en diferentes entornos. Cenicienta aprendió cuando aún era bastante pequeña que era mejor actuar mansamente cuando su madrastra estaba cerca, y mostrarse desaliñada para evitar que se manifestaran sus celos. Pero de vez en cuando, como las otras niñas que no están cerradas con llave y candado, podría salir de la casa y reunirse con algunas amigas.[3]

Fuera de su casa las cosas eran diferentes. Fuera de ella nadie la insultaba o la trataba como una esclava, y descubrió que podía hacer amigas (incluso la amable vecina a quien ella más tarde se referirá como su hada madrina) presentándose bien arreglada. Sus hermanastras no la reconocieron en el baile no porque fuera vestida de un modo diferente, sino porque sus modales eran muy diferentes, así como la expresión de su rostro, su postura y el modo como andaba y hablaba. Ellas nunca habían visto quién era ella fuera de la casa.

Y el príncipe, por supuesto, nunca había visto quién era ella dentro de la casa, por eso no la reconoció cuando llamó a su puerta buscando a la chica a la que se le cayó el zapato. Estaba encantadora en el baile, aunque le faltaba algo de sofisticación. Pero eso, pensó él, tenía fácil remedio.[*]

Tener más de una personalidad no es algo anormal. William James, hermano del novelista Henry James, fue el primer psicólogo que lo señaló. Hace unos cien años, William describió la múltiple personalidad en adolescentes y adultos normales, es decir, en hombres adultos y adolescentes.

> Hablando en propiedad, un hombre tiene tantos yoes sociales como individuos hay que lo reconocen y guardan una imagen de él en sus mentes… Pero como los individuos que cargan con esas imágenes se ordenan naturalmente en clases, podemos prácticamente decir que él tiene tantos

> yoes sociales diferentes como grupos distintos de personas hay cuya opinión le interesa. Por lo general muestra un lado distinto de sí mismo a cada uno de los diferentes grupos. Muchos jóvenes que se muestran recatados delante de sus padres y profesores, juran y se pavonean como piratas entre sus «duros» amigos. No podemos mostrarnos a nuestros hijos como a nuestros compañeros de club; a nuestros clientes como a los obreros a los que empleamos; a nuestros patronos como a nuestros íntimos amigos. De todo esto se deriva una división del hombre en varios yoes; y puede tratarse de una división discordante, como si uno temiera que sus conocidos lo conocieran como es en otra parte; aunque quizá puede haber una división del trabajo perfectamente armoniosa, y entonces sea uno tierno con sus hijos, y duro con los soldados o los prisioneros que tenga bajo su mando.[4]

En otras palabras, y por traducir las observaciones de James a una terminología actual, la gente se comporta de forma diferente en diferentes contextos sociales. Los teóricos contemporáneos de la personalidad no lo discuten. Sobre lo que ellos polemizan es sobre si hay una personalidad «real» bajo todas esas máscaras. Si un hombre puede ser tierno en un contexto y severo en otro, ¿quién es él en realidad? Si tres hombres diferentes pueden ser tiernos con sus hijos y severos con sus prisioneros, ¿no será la situación lo que determina la personalidad y no el hombre?[5]

El pasaje de William James pertenece a su libro Principios de la psicología, el primer libro de texto de psicología estadounidense, publicado en 1890. (Yo poseo un ejemplar de esa edición, pero está demasiado estropeado como para tener ningún valor). Como la psicología era una ciencia que estaba empezando, James tuvo todo el terreno a su disposición durante cierto tiempo, y fue haciendo calas por todos lados. Habló acerca de la personalidad, la cognición, el lenguaje, la sensación, la percepción y el desarrollo de los niños. Fue James quien dijo —incorrectamente, como hemos visto después— que el mundo del niño recién nacido era «un gran estallido de confusión».[6]

Hoy en día, esos campos de la psicología están completamente separados, presididos todos ellos por especialistas que rara vez leen artículos que se salgan de su propio campo una vez que han salido de la facultad. No es probable que los viejos razonamientos acerca de la personalidad de los adultos atraigan el interés de los investigadores de la socialización. La palabra «yoes» no figura en el vocabulario de la mayoría de los genetistas conductistas.

Lo cual es una pena, porque yo creo que es de gran interés. Pienso, en efecto, que la observación de James acerca de que la gente se comporta de forma

distinta en situaciones sociales diferentes, y las subsiguientes discusiones acerca de por qué sucede eso y si hay una personalidad «real» bajo esas manifestaciones, contiene importantes claves para uno de los grandes misterios del desarrollo de la personalidad.

He aquí el misterio: hay pruebas (hablé de ello en los capítulos 2 y 3) de que los padres no pueden modificar la personalidad con la que ha nacido su hijo, al menos no de forma que pueda ser detectada una vez que el niño ha crecido. Si eso es verdad, ¿cómo todo el mundo ha llegado a tener la seguridad de que los padres tienen importantes efectos sobre la personalidad del niño?

DIFERENTES LUGARES, CARAS DISTINTAS

A diferencia de Las tres caras de Eva, la mayoría de las personas no tienen múltiples personalidades que no puedan relacionar sus recuerdos entre sí. La gente normal se conduce de forma distinta en diferentes contextos sociales, pero lleva consigo, de un contexto a otro, todos sus recuerdos. Sin embargo, si aprende algo en una situación, no necesariamente utiliza ese conocimiento en otra situación distinta.

En efecto, hay una fuerte tendencia a no transferir el conocimiento o la formación a nuevas situaciones. Según el teórico del aprendizaje Douglas Detterman, no hay pruebas convincentes de que la gente espontáneamente transfiera lo que ha aprendido en una situación a otra nueva, excepto que esta recuerde mucho a la anterior. Detterman señala que la falta de generalización puede favorecer más la adaptación que el exceso de ella.[7] Resulta más seguro asumir que una nueva situación tiene reglas nuevas, y que uno debe determinar cuáles son, que progresar rápida y despreocupadamente como si aún estuvieran vigentes las viejas reglas.

Así es como parece que están formados los bebés. La psicóloga del desarrollo Carolyn Rovee-Collier y sus colegas han hecho una serie de experimentos sobre la habilidad para aprender de los bebés. Los bebés descansan en una cuna mientras contemplan un móvil que gira sobre ellos. Se ata una cinta a uno de sus tobillos de tal manera que cuando mueven el pie, el móvil se balancea. Los bebés de seis meses lo cazan rápidamente: están encantados de descubrir que pueden controlar el movimiento del móvil golpeando con su pie.

Además, recuerdan el juego dos semanas después. Pero si se cambia algún detalle del experimento —si una pareja de los monigotes que cuelgan del móvil es reemplazada por otros nuevos y ligeramente distintos, o si el protector de la cuna es sustituido por otro con un modelo distinto, o si la propia cuna es colocada en otra habitación— los bebés mirarán al móvil sin tener ninguna clave, como si no hubieran visto en la vida semejante artefacto. Evidentemente, los bebés están equipados con un mecanismo de aprendizaje que viene con una etiqueta de aviso: lo que aprendas en un contexto no necesariamente funcionará en otro.[8]

Es verdad: lo que aprendes en un contexto no necesariamente te servirá para otro. Un niño que llora en casa consigue —si tiene suerte— llamar la atención y despertar la simpatía. En el parvulario, un niño que llora mucho es marginado por sus compañeros; en la primaria se burlan de él.[9] Una niña que actúa como una bebita, con mucha monería, para su papá, consigue una reacción muy diferente de sus compañeras. Los niños a los que se les ríen sus comentarios inteligentes en casa, acaban en el despacho del director si no son capaces de refrenar la lengua en las clases. En casa, la rueda que chirría recibe el lubricante; fuera, el clavo que molesta acaba recibiendo martillazos. O viceversa, como en el caso de Cenicienta.

Al igual que Cenicienta, la mayoría de los niños tienen al menos dos entornos distintos: el hogar y el mundo fuera del hogar. Cada uno tiene sus propias reglas de comportamiento, sus propios castigos y sus recompensas. Lo que convertía en inusual la situación de Cenicienta era que sus dos entornos —y de ahí sus dos personalidades— divergían inusualmente. Pero los niños de las familias estadounidenses de clase media también se comportan de forma diferente dentro de casa y fuera de ella. Yo recuerdo cuando mis hijas iban a la escuela de primaria y mi marido y yo solíamos ir a las reuniones con sus profesores. Año tras año podíamos ver a muchos padres hablando con el profesor de sus hijos y moviendo la cabeza en forma desaprobatoria. «Pero ¿qué está diciendo de mi hijo?», decían, haciendo casi una broma. Pues a veces el profesor parecía estar hablando de un niño que era un extraño para ellos. Con mayor frecuencia, el chico solía tener un comportamiento mejor del que ellos conocían: «¡Es que es tan terco en casa!», «¡En casa no para de hablar en ningún momento!».

Los niños —incluso los de preescolar— tienen una extraordinaria habilidad para cambiar de una personalidad a otra. Quizá pueden hacerlo con más facilidad que la gente mayor. ¿Has oído a un par de niñas de cuatro años jugar a las casitas?[10]

STEPHIE (*con su voz normal, a Caitlin*): Yo seré la mamá.
STEPHIE (*con la voz melosa de mamá*): Está bien, cariño, bébete el biberón y sé una buena nena.
STEPHIE (*susurrando*): ¿Cómo que no te gusta?
CAITLIN (*con voz de bebé*): ¡No quiedo ed bibe!
STEPHIE (*con la voz melosa de mamá*): Bébetelo, corazón. ¡Te sentará bien!

Stephie representa tres papeles aquí: autor/productor, director e interpreta el papel de Mamá. A medida que va cambiando de uno a otro adquiere un tono distinto de voz.

CONTEXTO Y CONDUCTA

La «botella» con la que Stephie pretendía alimentar a Caitlin era un cilindro de madera. Los psicólogos del desarrollo están interesados en este tipo de fingimientos, pues parece constituir una avanzada forma simbólica de conducta, y sin embargo aparece muy pronto, antes de los dos años de edad.[11] Se ha escrito mucho acerca de las influencias del entorno que favorecen la aparición del fingimiento antes o después; y no es sorprendente que la atención se haya centrado en el papel de la madre de los niños. Los investigadores han descubierto que un niño participa en tipos más avanzados de fantasía cuando la madre participa en ellas con el niño.

Pero hay una trampa. Greta Fein y Mary Fryer, especialistas en juegos de niños, estudiaron la investigación y llegaron a la conclusión de que, aunque los niños juegan en un nivel más avanzado cuando lo hacen con sus madres, «la hipótesis de que las madres contribuyen a la complejidad posterior de los juegos no tiene ningún apoyo». Cuando la madre anima al niño a participar en fantasías

elaboradas, el niño puede hacerlo; pero después, cuando el niño juega solo con un amigo, apenas importa qué tipo de juegos hacía con su madre.[12]

Otros psicólogos del desarrollo atacaron esa posición. Fein y Fryer respondieron diciendo que ellas «no intentaban menospreciar la importancia de los adultos en las vidas de los niños pequeños» y que no se habían dado cuenta con anterioridad de «lo profunda que es la creencia» en la omnipotencia de los padres. Pero ellas se mantienen firmes. Las pruebas indican que las madres influyen en el juego de los niños solamente mientras ambos juegan juntos. «Cuando la teoría no funciona —aconsejan Fein y Fryer—, hay que revisarla o cambiarla». Eso es exactamente lo que yo pienso.

Aprender a hacer cosas con mamá está bien y es bueno, pero el niño no transfiere automáticamente ese aprendizaje a otros contextos. Es una norma inteligente, porque lo que se ha aprendido con mamá puede revelarse inútil en otros contextos, o peor que inútil. Piensa, por ejemplo, en el caso de un bebé al que llamaré Andrew. La madre de Andrew sufría una depresión posparto, un padecimiento que no es infrecuente en los meses inmediatamente posteriores al parto. Era capaz de alimentar a Andrew y de cambiarle los pañales, pero no jugaba con él ni le sonreía a menudo. Cuando cumplió los tres meses, Andrew también mostraba señales de depresión. Cuando estaba con su madre apenas sonreía, y era menos activo de lo que los bebés de su edad suelen serlo: tenía la cara seria y se movía en silencio. Afortunadamente, Andrew no se pasaba todo el día con su madre, sino que también estaba en una guardería, y su cuidadora no estaba deprimida. Si hubieras visto a Andrew con su cuidadora, hubieras visto a un bebé diferente: sonriente y activo. Las caras sombrías y los movimientos ensordecidos que son comunes en los bebés de madres deprimidas son «consecuencia específica de su relación con sus madres deprimidas», según los investigadores que han estudiado a bebés como Andrew.[13]

Los diferentes comportamientos en contextos sociales distintos también se han advertido en niños mayores, en niños que ya caminan. Los investigadores han estudiado cómo los niños se comportan en casa (pidiéndoles a sus madres que rellenaran cuestionarios) y cómo se comportan en las guarderías (observándolos o preguntándoles a sus cuidadoras) y han descubierto que las dos descripciones de la conducta de los niños no coinciden. «Existe la posibilidad de que la conducta del bebé difiera sistemáticamente en el hogar y en la guardería»,

admite uno de los investigadores.[14]

HERMANOS Y HERMANAS

Damos por sentado que lo que los niños aprenden en la relación con sus madres puede no ayudarles a llevarse mejor con sus compañeros en el parvulario, pero ¿lo que aprenden en el trato con sus hermanos es transferible? Tú pensarías que sí, y yo hubiera pensado lo mismo. Pero si se piensa en ello dos veces, los niños probablemente entran con mejor pie si se pelean con sus compañeros. El niño que domina a sus hermanos menores en casa, puede ser el más pequeño de su clase en la escuela; el hermano menor dominado puede acabar siendo el mayor y más fuerte de la suya. He aquí lo que un grupo de investigadores tiene que decir al respecto:

> No hay pruebas de diferencias individuales en las relaciones fraternales que se trasladan a las relaciones con los compañeros… Ni siquiera el segundogénito, que ha tenido la experiencia de estar dominado durante años por el hermano mayor, adopta un papel dominante con un compañero.[15]

Y he aquí lo que dice otro:

> Pocas asociaciones significativas se hallaron entre las relaciones fraternales de los niños y las relaciones de camaradería… Los niños que se observó que eran competitivos y controladores con sus hermanos resultó, según sus madres, que tenían amistades muy positivas. Los niños cuyas madres informaban que tenían relaciones hostiles con sus hermanos, recibían una alta puntuación en amistades estrechas… En efecto, no deberíamos esperar que una relación competitiva y controladora respecto a los hermanos esté asociada con una conducta negativa y problemática con los compañeros.[16]

Excepto que tengan un gemelo, las relaciones de los niños con sus hermanos son desiguales. En la mayoría de los casos el mayor es el líder, y el más joven el seguidor. El mayor intenta dominar, y el más joven evitar la dominación. Las relaciones entre compañeros son distintas. Los compañeros son más iguales y a menudo más compatibles que los hermanos. Entre los niños estadounidenses, el conflicto y la hostilidad se dan más frecuentemente entre hermanos que entre compañeros.[17]

El conflicto entre los hermanos es el tema del libro de Frank Sulloway, Rebeldes de nacimiento, del que ya he hecho mención en el capítulo anterior. Según el punto de vista de Sulloway, los hermanos han nacido para ser rivales, y han de luchar para conseguir la mejor parte o, en el caso de los primogénitos, algo más que la mejor parte de los recursos familiares y del cariño de los padres. Los niños hacen esto, dice él, especializándose en diferentes cosas: si un espacio de la familia ya está ocupado, el siguiente hijo debe buscar el modo como ganarse la atención y la aprobación de los padres.[18]

No estoy en desacuerdo con esa teoría. Ni dudo tan siquiera de que a menudo la gente arrastra las rivalidades con ella hasta la vida adulta e incluso hasta la tumba. Mi tía Gladys y mi tío Ben se odiaron el uno el otro durante toda la vida. Lo que sí dudo es de que la gente lleve las emociones y las conductas que adquiere en sus relaciones fraternales a otras relaciones. Con alguien que no fuera mi tío Ben, mi tía Gladys era tan dulce y amable como la Cenicienta de mi libro de la infancia.

Las pautas de conducta que se adquieren en las relaciones fraternales ni nos ayudan ni nos entorpecen en nuestras relaciones con otras personas. No dejan señales indelebles en nuestra personalidad. Si lo hicieran, los investigadores serían capaces de ver sus efectos en los tests de personalidad que les pasan a los adultos: primogénitos y benjamines tendrían algo más que diferentes personalidades en la edad adulta. Como ya señalé en el capítulo anterior (véase además el Apéndice 1), los efectos del orden de nacimiento no aparecen en la mayoría de los estudios sobre la personalidad adulta. Aparecen, sin embargo, en la mayoría de estudios de una clase en particular: aquella en la que las personalidades de los sujetos son enjuiciadas por los padres o los hermanos. Cuando se les pide a los padres que describan a sus hijos, es muy probable que digan que su primogénito es más serio, metódico, responsable e inquieto que los nacidos después de él. Cuando a un hermano o a una hermana más jóvenes se les pide que describan al primogénito, la palabra que suele aparecer es «mandón». Conseguimos un retrato del modo como el sujeto se comporta en el hogar.[19]

En el hogar hay efectos del orden de nacimiento, eso es incuestionable, y creo que se debe a que es muy difícil atentar contra la fe que tiene la gente en que existen. Si observas a la gente con sus padres o sus hermanos, ves las diferencias que esperas ver. Los mayores parecen más serios, responsables y

mandones. Los jóvenes se conducen de un modo más despreocupado. Pero así es como actúan cuando están juntos. Esas pautas de conducta no son cruces con las que tengamos que cargar durante toda la vida. Ni siquiera las llevamos al parvulario.

NO ABANDONAR NUNCA EL HOGAR SIN ELLO

Mi ejemplo favorito del fracaso a la hora de transferir una conducta de un contexto a otro tiene que ver con ser quisquilloso para comer, una queja muy común entre los padres de los niños pequeños. Tú pensarías que un mal comedor en un escenario concreto lo sería igualmente en otro distinto, ¿no es cierto? Sí, ha sido estudiado, y no, los investigadores han descubierto que no. Un tercio de los niños en una muestra sueca eran malos comedores en casa o en la escuela, pero solo un 8% lo era en ambos sitios.[20]

Ya, ya, ¿y qué pasa con ese 8%? Es verdad, he de admitir que te he estado engañando: la correlación entre las conductas en casa y en la escuela puede ser baja, pero no es cero. Mencioné otro ejemplo en el capítulo 2: los niños que se comportaban de forma odiosa con sus padres, pero no con sus compañeros, o viceversa. La correlación entre esas conductas odiosas en ambos escenarios era solo del 0,19%, lo cual significa que si ves cómo un niño se comporta con sus padres serías incapaz de predecir correctamente cómo se comportaría con sus compañeros. Sin embargo, la correlación no era cero; en efecto, estadísticamente era significativa.[21]

Significativa, pero sorprendentemente baja. Sorprendente porque, después de todo, se trataba del mismo niño en ambos contextos, el mismo niño con los mismos genes. Sabemos, por la investigación de la genética conductista, que rasgos de personalidad como la agresividad o la antipatía son heredables hasta en un 50%. Eso significa que una porción considerable de la personalidad de un niño (el porcentaje exacto no es importante) es innata, no adquirida a través de la experiencia. Los niños que tienen una tendencia definida a ser desagradables llevan esa tendencia consigo donde quiera que vayan, de un contexto social a otro.[22] Lo que hemos aprendido puede relacionarse con el contexto donde lo hemos adquirido; pero no podemos desprendernos de aquello con lo que hemos

nacido.[23] El niño que es un mal comedor tanto en casa como en la escuela puede tener alergias a los alimentos o un delicado sistema digestivo. Así pues, el hecho de que algunos niños sean quisquillosos tanto en casa como en la escuela, y que algunos niños sean desagradables tanto con sus padres como con sus compañeros podría deberse a efectos genéticos directos.

Los efectos genéticos indirectos —los efectos de los efectos de los genes— pueden conducirnos también a transferir la conducta de un contexto a otro. El caso de Cenicienta era inusual: su encanto la ponía en peligro siempre que estaba a poca distancia de su madrastra. Solo en el mundo exterior a la casa era su encanto una ventaja. La mayoría de las niñas encantadoras descubren que su belleza es una ventaja donde quiera que vayan.[24] La mayoría de las niñas del montón descubren que serlo es una desventaja en cualquier contexto social. Quizá algunos de los niños que son odiosos con los padres y con los compañeros sean niños con escaso atractivo físico que han desistido de la idea de ser amables, porque no funciona con nadie. O quizá nacieron con esa predisposición desagradable que convierte sus relaciones con los demás en algo problemático. Un temperamento desagradable puede ser una fuente de problemas directa e indirectamente: directamente porque hace que el chico responda desfavorablemente a otras personas; indirectamente porque hace que otras personas respondan desfavorablemente a esos niños.[25]

CAMBIO DE CÓDIGO

La transferencia de una pauta de conducta de un contexto a otro, debido a los efectos genéticos, es, para mí, un inconveniente enojoso a la hora de desarrollar mi argumentación, porque yo estoy tratando de convencerte de que los niños aprenden por separado, en cada uno de los contextos, cómo comportarse en ellos. Pero la conducta social es complicada. Está determinada en parte por las características con las que nacen las personas, y en parte por las experiencias que tienen tras haber nacido. La parte innata les acompaña donde quiera que vayan y tiende a difuminar las distinciones entre contextos sociales. Para resolver este problema, prestaré atención a una conducta social que se adquiere enteramente a través de la experiencia: el lenguaje.

Quizá debería matizar esa afirmación. El lenguaje se adquiere a través de la

experiencia; pero sin embargo es algo innato. Es una de las cosas que heredamos de nuestros ancestros, pero no varía entre los miembros normales de nuestra especie, como los pulmones y los ojos o la habilidad para caminar de forma erecta. Cada bebé nace con un cerebro normal que está equipado con la habilidad y el deseo de aprender una lengua. Lo único que determina el entorno es cuál será el lenguaje que se haya de aprender.[26]

En Norteamérica y en Europa damos por supuesto que debemos enseñar a nuestros bebés cómo comunicarse a través del lenguaje. En efecto, consideramos que esa es una de las tareas más importantes de los padres. Comenzamos las lecciones de enseñanza de la lengua muy temprano: comenzamos a hablarles a nuestros hijos apenas acaban de salir del útero, si es que no lo hacemos antes. Animamos todas sus manifestaciones orales y celebramos enormemente sus «mamás» y «papás». Les hacemos preguntas y esperamos sus respuestas; si no responden, contestamos nosotros mismos a las preguntas. Si cometen un error gramatical, rehacemos sus frases y se las construimos bien. Les hablamos con frases cortas y claras acerca de aquello que les interesa.

Animados de ese modo, por no decir aguijoneados, nuestros bebés empiezan a hablar cuando apenas han cumplido un año, y hablan con frases sencillas cuando apenas tienen los dos. A la edad de cuatro años son ya hablantes bastante competentes.

Ahora te pido que imagines a un niño que sale de su casa por primera vez a la edad de cuatro años y que descubre —como le pasó a Cenicienta— que fuera todo es diferente. En ese caso, lo diferente es que todo el mundo habla una lengua que él no puede entender y que nadie puede entender el lenguaje de él. ¿Se sorprenderá? Probablemente no, a juzgar por la reacción de los bebés que aprendieron a hacer girar el móvil al mover un pie. Si cambias el protector de la cuna ya están en un mundo diferente. Ellos asumen que ese mundo nuevo tiene nuevas reglas que, sin embargo, han de ser aprendidas.

Los niños de padres inmigrantes, como los niños de la pareja rusa que dirigía la pensión en Cambridge (descrita en el capítulo 1), están exactamente en esa situación. Aprenden cosas en casa —sobre una lengua, pero también otras cosas — que resultan ser inútiles fuera del hogar. Imperturbables, aprenden las reglas de su otro mundo. Aprenden, si es necesario, incluso una nueva lengua.

Los niños tienen un gran deseo de comunicarse con otros niños, y ese deseo

sirve de poderoso incentivo para aprender una nueva lengua. Un psicolingüista cuenta la historia de un niño estadounidense de cuatro años, hospitalizado en Montréal, que intentaba hablar con su compañera de habitación. Cuando sus repetidos intentos de dirigirse a ella en inglés se revelaron inútiles, intentó comunicarse con ella usando las pocas palabras que sabía en francés, apenas unas cuantas sílabas sin sentido: «Aga dudú bubú petit garçon?». Un padre italiano que vivía en Finlandia con su mujer, sueco-hablante, y su hijo cuenta cuando llevó a su hijo de tres años a un parque y el niño quiso jugar con unos niños que hablaban en finés. Corrió a su encuentro gritando las únicas palabras de finés que había aprendido: «Yksi, kaksi, kolme… yksi, kaksi, kolme», que significa «uno, dos, tres».[27]

Estas aproximaciones alocadas son practicadas principalmente por los niños pequeños; los mayores es más probable que inicien la relación con una estrategia tipo «cuanto menos hables, menos te equivocas o antes sales del paso». Los investigadores estudiaron a un niño de siete años —le llamaré Joseph— que se trasladó con sus padres desde Polonia a la zona rural de Missouri. En la escuela, Joseph escuchaba muy quieto durante varios meses, observando a los otros niños para encontrar la clave de lo que la profesora estaba diciendo. Con los niños de su barrio se atrevía más a cometer errores y empezó a practicar su inglés con ellos casi inmediatamente. Al principio, el habla de Joseph sonaba como el de un bebé —«yo hoy escuela»—, pero en el plazo de unos pocos meses ya hablaba un inglés aceptable y, al cabo de dos años, lo usaba como un nativo, con apenas un ligero acento. Acento que, de hecho, acabó desapareciendo; incluso aunque él seguía hablando polaco en su casa.[*][28]

Es muy usual que los hijos de los inmigrantes usen su primera lengua en casa y la segunda fuera de ella. Dales un plazo de un año en el nuevo país y cambiarán de una a otra lengua tan fácilmente como yo paso de un programa a otro en mi ordenador. Salen de casa, conectan el inglés. Vuelven a casa, encienden el polaco. Los psicolingüistas lo llaman el cambio de código.

Las personalidades alternas de Cenicienta son un ejemplo de otra clase de cambio de código. Sale de la casa, se muestra hermosa y actúa de forma encantadora. Vuelve a la casa, parece del montón, y actúa humildemente. Si ella hubiera hablado una lengua dentro de su casa y otra fuera, como lo hacía Joseph, eso no hubiera sido sino una diferencia más entre la casa y el exterior. Dominar

el bilingüismo es probablemente más fácil para un niño que cambiar de parecer encantadora a parecer del montón.

El cambio de código es algo parecido a tener dos almacenes separados en la mente, cada uno de los cuales contendría lo que se aprende en un contexto social particular. Según Paul Kolers, un psicolingüista que ha estudiado el bilingüismo en los adultos, el acceso a determinado almacén puede requerir un cambio al lenguaje usado en ese contexto. Como ejemplo, él menciona a un colega suyo que se había trasladado desde Francia a Estados Unidos a la edad de doce años. Ese hombre hacía la aritmética en francés y el cálculo en inglés. «Las actividades mentales y la información aprendida en un contexto no están necesariamente disponibles para ser usadas en otro distinto —explica Kolers—. A menudo tienen que ser aprendidas de nuevo en un segundo contexto, aunque quizá con menor esfuerzo y en menor tiempo.»[29]

No es solo el aprendizaje libresco lo que se guarda en almacenes separados. «Mucha gente bilingüe —informa Kolers— dice que piensa de forma diferente y responde con emociones diferentes ante la misma experiencia en sus dos lenguas». Si usan exclusivamente una lengua en casa y la otra exclusivamente fuera de ella, el lenguaje del hogar se vincula a los pensamientos y emociones vividos en el hogar; la otra, a los pensamientos y emociones vividos fuera de casa. En casa, Cenicienta pensaba de sí misma que no tenía ningún valor; fuera de casa pensaba que podría hacer amigos e influir en la gente. Una Cenicienta bilingüe podría estar fregando suelos si el príncipe se hubiera dirigido a ella con la lengua que usaba en casa con su madrastra.

Los teóricos de la personalidad no le prestan mucha atención al lenguaje. Y sin embargo el lenguaje, el acento y el vocabulario son aspectos de la conducta social, exactamente igual que rasgos de personalidad tales como la agresividad o la simpatía. Al igual que otros aspectos de la conducta social, el lenguaje que usa una persona es sensible al contexto, y esto es válido tanto para las personas bilingües como para las monolingües. William James dijo que una persona «muestra un lado diferente de sí misma» en cada contexto social distinto, y dio como ejemplo el de los jóvenes que reniegan como piratas cuando están con sus amigos y luego son «la mar de recatados con sus padres y sus profesores». Un estudiante de instituto contaba esta anécdota acerca de una de sus compañeras:

> Una chica de mi escuela iba caminando por el vestíbulo y recordó que se había olvidado de algo. «¡Oh, Dios!», exclamó. Pero así que miró a su alrededor y vio a sus amigas, dijo: «¡Ho… stias!…, quiero decir».[30]

Los padres y los profesores de la chica realizan semejantes adaptaciones de su conducta verbal. No usan el mismo vocabulario o la misma estructura de frase cuando están hablando a una adolescente que cuando están hablando a un niño de dos años.

Y lo mismo sucede si hablan con el mecánico del coche o con su médico.

Aunque es una conducta social, el lenguaje tiene la ventaja de estar libre de complicaciones genéticas que son una auténtica plaga en otras clases de conductas sociales. La tendencia a ser agradable o agresivo es en parte genética, pero la tendencia a hablar polaco en vez de inglés o a usar tacos con alguna gente y no con otra depende absolutamente del entorno.[31]

LENGUAJE Y CONTEXTO SOCIAL

El cambio de código es un ejemplo extremo; la mayoría de los almacenes mentales de los niños tienen alguna pérdida. Después de todo, llevan sus recuerdos con ellos allá donde vayan, de uno a otro contexto. Un niño que sale de su casa a los cuatro años y descubre que la gente fuera de casa habla el lenguaje que él ha aprendido en casa no lo tiene que aprender de nuevo, aunque se puede mostrar cauto antes de usarlo por primera vez fuera de casa. Para la mayoría de los niños, el entorno del hogar y el entorno exterior no tienen paredes de acero que los separen. Los padres van a la escuela para ver a sus hijos actuar en representaciones y para entrevistarse con los profesores. Los niños revelan facetas de la vida de su casa cuando hacen redacciones como: «Mis vacaciones de verano». Y también invitan a los amigos de la escuela a sus fiestas de cumpleaños, en casa.

Cuando William James hablaba de la «división del hombre en varios yoes», sostenía que había dos tipos de divisiones: armoniosa, como la ejemplificada por el hombre que es tierno con sus niños, pero severo con sus prisioneros; y discordante, «en la que uno tiene miedo de dejar que un grupo de conocidos sepan cómo es él en otros sitios». La división de Cenicienta era discordante:

tenía miedo de que su madrastra la viera tal como se manifestaba fuera de casa. Algunos psicólogos y psiquiatras creen que los abusos y malos tratos severos en la infancia pueden conducir a padecer el síndrome de la personalidad múltiple, el fenómeno de «las tres caras de Eva». Las conexiones entre los almacenes mentales se rompen, o no llegan a formarse, y cada personalidad acumula sus propios recuerdos y fracasa a la hora de compartirlos con las otras personalidades.[32]

La mayoría de los niños no se arriesgan a ser castigados si ellos revelan parte de su conducta fuera de casa a sus padres. Pero es común que los niños actúen como si fueran a recibir un terrible castigo si revelan aspectos de su vida en familia fuera de casa. Philip Roth, en su novela El lamento de Portnoy, cuenta una anécdota que tiene todos los visos de ser autobiográfica. Alexander Portnoy —el hijo de la primera generación de judíos estadounidenses que habla inglés abundantemente, salpicado con palabras yiddish— describe un incidente de su infancia:

> Yo era ya el niño mimado del primer curso, y en cada competición escolar se esperaba que ganara sin ningún esfuerzo, cuando una profesora me pidió una vez que identificara una imagen de lo que yo sabía perfectamente que mi madre llamaba una «espátula». Pero por nada del mundo fui capaz de acordarme de la palabra en inglés. Tartamudeando y sofocado, me senté derrotado en mi silla, no tan sorprendido como mi profesora, pero sí muy agitado, en un estado que recordaba al tormento, en ese caso particular de algo tan monumental como un utensilio de cocina.[33]

Alexander pensó que «espátula» era una palabra yiddish —una palabra hogareña, una palabra familiar—, y él prefería pasar cualquier vergüenza antes que usarla en público. Yo tuve una experiencia similar en cuarto curso cuando use la palabra meñique para referirme a mi dedo pequeño. La chica con quien estaba hablando (no una amiga íntima) me preguntó: «¿Qué has dicho?», y a mí me entró el pánico. Había cometido un error fatal: meñique debía de ser una palabra familiar. La chica volvió a preguntar: «¿Qué dijiste?». «Nada», murmuré yo. Ella insistió más y yo me avergoncé más y más, pero me negué a decirle lo que había dicho. Años más tarde me di cuenta de que ella también debía de estar insegura acerca del estatus de la palabra meñique, y estaba intentando averiguar si era una palabra de uso legítimo fuera del hogar.

Joseph hablaba en polaco con sus padres y en inglés con sus profesores, sus

compañeros de clase y sus amigos. Pero a veces sus amigos iban a su casa para jugar con él y él les hablaba en inglés, así se introdujo el inglés en ese espacio familiar. O quizá, como le ocurría a Alexander Portnoy, le avergonzaba usar la lengua de su casa fuera de ella, por lo que cuando iba a comprar con sus padres se dirigía a ellos en inglés. Comience como comience, los niños de los inmigrantes a países angloparlantes acaban llevando el inglés a sus casas y hablándolo a sus padres. Así describe cómo se comunicaba con su madre el hijo de unos emigrantes coreanos: «Ella solía hablarme en coreano y yo le contestaba en inglés». Y un antropólogo explica por qué los judíos inmigrantes de la Europa oriental fracasaban a la hora de transmitir sus lenguas a sus hijos: «Hablaban en yiddish a sus niños y los niños contestaban en inglés».[34] Lo mismo sucede, a menor escala, en hogares en los que todos hablan inglés: yo me he hartado de escuchar cómo se quejan muchos estadounidenses nativos de que sus hijos vuelvan a casa hablando con el acento grosero y descuidado de sus compañeros.

Si los padres inmigrantes insisten en que sus hijos se dirijan a ellos en su lengua nativa —es decir, en la lengua nativa de los padres—, los niños lo hacen; pero su nivel de comunicación en esa lengua será siempre muy infantil. Sin embargo, su habilidad para comunicarse en la lengua de fuera de casa continuará creciendo. Este es el testimonio de una joven chinoamericana, hija de inmigrantes, que fue a Harvard:

> Nunca he hablado de literatura o de filosofía con mis padres. Hablábamos acerca de la salud, el tiempo o de la comida de ese día; todo en cantonés, pues ellos no hablan inglés. Mientras estuve en Harvard, me quedé sin palabras para comunicarme con mis padres. Literalmente no disponía de vocabulario en cantonés para explicarles los cursos que hacía ni cuál era mi campo de especialización.[35]

Muchos padres inmigrantes ven cómo sus niños pierden la lengua y la cultura de su lugar de origen y tratan por todos los medios de evitarlo. El periódico local recogió una historia acerca de una mujer de Bengala Oeste, en la India, que abrió una escuela de lenguaje bengalí para sus hijos y los de otros inmigrantes de la misma lengua.

> Como muchos inmigrantes, Bagchi desea que sus niños comprendan su pasado cultural. Para conseguirlo, cree ella, los niños deben ser hablantes fluidos de bengalí, la lengua nativa de sus padres y una de las quince lenguas habladas en la India. Pero aprender una lengua no es fácil si

> estudias solamente unas horas a la semana. La escuela, la televisión y los grupos de compañeros facilitan la inmersión de los niños en el inglés, y a pesar de los mejores esfuerzos de ambos, padres e hijos, resulta un gran desafío convertirse en hablantes fluidos del idioma de los padres. «Sueñan en inglés, no en bengalí», dice Bagchi al describir a los niños bengalíes nacidos en Estados Unidos.[36]

Sueñan en inglés. Es decir, no hay diferencia alguna en si la primera lengua que aprendieron de sus padres fue el inglés o el bengalí. El inglés se ha convertido en su «lengua nativa». Joseph solo habló polaco durante sus siete primeros años de vida, pero si él continúa en Estados Unidos, su «lengua nativa» no será el polaco. Cuando sea adulto, pensará en inglés, soñará en inglés y contará en inglés. Puede que hasta haya olvidado el polaco por completo.

Los padres no tienen que enseñar a sus hijos la lengua de su comunidad. Por duro que parezca, los padres no tienen que enseñar a sus hijos ninguna lengua en particular. Las lecciones lingüísticas que impartimos a nuestros bebés y a nuestros niños son una peculiaridad de nuestra cultura. En partes del mundo donde la gente vive siguiendo los viejos esquemas tradicionales de vida, los padres no dan ningún tipo de lecciones, y apenas conversan con sus niños. Consideran que aprender la lengua es tarea de los hijos, no de los padres. Según el psicolingüista Steven Pinker, las madres en muchas sociedades «no les hablan a sus hijos prelingüísticos, excepto para ciertas peticiones o reprimendas. Pero eso no es razonable. Después de todo, los niños pequeños no pueden entender ni una palabra de lo que dices. Luego, ¿por qué perder el tiempo en soliloquios?».

Comparados con los niños occidentales, los niños de dos años en esas sociedades tradicionales parecen sufrir un gran retraso en su desarrollo lingüístico, pero al final el resultado es el mismo: todos los niños acaban siendo practicantes competentes de su lengua.[37]

Estás pensando que sí, pero también en que aunque la madre no le hable al niño, el bebé la oye hablando con otra gente. Es verdad. Pero incluso es prescindible. Hay una vieja historia, narrada por el historiador griego Herodoto, acerca de un rey que quería descubrir qué lengua hablaría un niño si se le dejara a su aire. Hizo que un par de niños fueran criados en una solitaria cabaña por un pastor y le dio a este órdenes precisas para que nadie hablara con ellos ni ellos oyeran la voz de nadie. Dos años después, visitó a los niños y ellos corrieron a su encuentro diciendo algo que sonaba como bekos, que es la palabra frigia para

pan. El rey llegó a la conclusión de que el frigio debía de haber sido el primer lenguaje del mundo.[38]

¿Te chocaría saber que en Estados Unidos hay miles de niños que son criados de esa forma? No, no se trata de un experimento. Son bebés nacidos en parejas que padecen sordera total. La mayoría de sordos se casan con otros sordos, pero más del 90% de los niños nacidos de esas uniones oyen perfectamente. Esos bebés se pierden algunas de las experiencias que consideramos cruciales para el normal desarrollo de un niño. Nadie acude cuando lloran por miedo o de dolor. Nadie les anima a proferir sus gritos ni celebra sus «mamás» y «papás». Hoy en día, la mayoría de padres sordos usan el lenguaje de los signos para comunicarse con sus hijos que sí oyen; pero hubo un período en que no se veía bien el uso del lenguaje de signos, y durante ese período los padres sordos no se comunicaban con sus niños pequeños de ningún modo, excepto los más rudimentarios. Y sin embargo esos niños no sufrieron ningún daño irreversible. A pesar del hecho de que no podían aprender la lengua de sus padres, acabaron siendo competentes hablantes del inglés. No les preguntes cómo lo aprendieron; no pueden recordarlo y la mayoría de ellos considera que es una pregunta ofensiva. Tengo para mí que lo aprendieron del mismo modo que Joseph.[39]

Es difícil que los investigadores de la socialización estudien familias en las cuales los padres hablen polaco o bengalí, y mucho menos familias en las que los padres se comunican solo a través de los signos. No les preocupa cómo y dónde adquieren los niños su lengua, porque es una constante: todos los padres de los estudios hablan inglés, y los niños también, así que los investigadores dan por sentado que los niños deben haberlo aprendido de sus padres. Presunciones de ese estilo las hacen extensivas a otros aspectos de la socialización. Se equivocan respecto del lenguaje y yo creo que también en lo referente a otros aspectos de la socialización. El bilingüismo es simplemente el más conspicuo marcador de la socialización en un contexto específico, una socialización que está íntimamente vinculada a él.

UN LUGAR PARA CADA COSA Y CADA COSA EN SU LUGAR

Como sugiere la historia de la espátula, los niños parecen estar motivados para

mantener separadas sus dos vidas. Los malos tratos a los niños suelen pasar inadvertidos a menudo porque a los niños no les gusta hablar de ello cuando están fuera de casa. No quieren que nadie sepa que su casa es distinta, que su madrastra les pega y les obliga a barrer el suelo. Inversamente, a veces los niños en edad escolar no suelen decirles a sus padres que han sido víctimas de algún abuso en el patio de recreo. Yo fui una marginada social durante cuatro años en mi infancia —ninguna de mis compañeras quería dirigirme la palabra— y mis padres no lo supieron jamás.

Pero la motivación para mantener la vida familiar sin filtraciones de ningún tipo es superior a la de mantener el mundo exterior también sin filtraciones, y es especialmente superior en aquellos que tienen la sospecha de que sus hogares no son del todo normales en algún aspecto. Si la madre bebe, los padres se tiran los trastos o el padre es inválido, los niños no quieren en modo alguno que nadie lo sepa. Los hijos de los inmigrantes podrían no invitar a sus compañeros a casa a jugar con ellos. El niño cuyos padres se ganan mejor la vida que sus vecinos puede que guarde tan ansiosamente ese secreto como el hijo de los padres que se la ganan peor: lo que odian es ser diferentes de sus compañeros.

A fin de saber lo que ha de ser ocultado, los niños necesitan algún tipo de aprendizaje para saber si sus hogares caen o no dentro de la normalidad. Un modo de hacerlo es la televisión; sin embargo, eso solo funciona si las familias que ellos ven en la televisión no son demasiado distintas de las familias que ven en su vecindario. Si las diferencias son demasiado grandes, entonces los niños deben basar sus conceptos de lo que es una familia normal en lo que aprenden de sus amigos y sus compañeros de escuela.

Conseguir información de los amigos y compañeros puede ser difícil. Los esfuerzos mutuos de un par de niños por averiguar algo acerca de las familias respectivas pueden fracasar porque ambos temen que tienen algo que esconder, que es lo que me sucedió a mí cuando usé la palabra meñique con mi compañera. Pero los niños tienen una manera muy inteligente de sortear este problema: juegan a las casitas. Jugando a las casitas los niños pueden desarrollar, en común, una idea de cómo es una familia normal y, al mismo tiempo, limitar los riesgos: después de todo, no es más que un juego.

¿Has escuchado alguna vez a los niños jugar a las casitas o a algún juego de representación similar? Las familias que describen parecen sacadas directamente

de Médico de familia. ¡Puros estereotipos! Un psicólogo del desarrollo grabó este anuncio hecho por un pequeño cuando representaba la figura del padre: «Vale, ya he acabado con el trabajo, cariño. He traído a casa mil dólares». La chica que representaba a la madre estaba encantada. Pero un pequeño que quería preparar la cena recibió el firme aviso de su compañera de juegos: «Los papás no cocinan». Otra niña insistía en que las chicas tenían que ser enfermeras —solo los chicos podían ser médicos—, aunque su propia madre era médico.[40]

Aparte de ser sexistas, los padres representados en el juego de las casitas son curiosamente benignos. Pueden pelear entre sí y regañar a su «pequeña», pero rara vez van más allá de eso. No es que los niños rehúyan las representaciones de la violencia, antes al contrario. Como los investigadores lona y Peter Opie observaron: «En estos juegos se secuestra a los niños para comérselos, y la mutilación es aceptada casi como un lugar común».[41] Pero en los juegos de violencia fingida, los villanos son brujas, monstruos o ladrones, y los niños mismos a menudo pretenden ser huérfanos, lo cual explica por qué papá y mamá no están cerca para protegerlos. Si sus padres reales los dejan de lado o abusan de ellos, es precisamente lo último que quieren que sepan sus amigos.

Los niños quieren desesperadamente ser normales, y parte de esa normalidad es tener unos padres normales. Si sus padres son distintos, del modo que sea —y casi todos tienden a ser diferentes de alguna manera—, los niños tienden a ocultar esa diferencia embarazosa a sus compañeros. El escritor de humor Dave Barry ha captado muy bien ese sentimiento:

> Después de los comedores, estábamos fuera de la escuela, de pie, esperando a que nuestros padres vinieran a recogernos. Cuando mi padre apareció, llevando su sombrero tipo caniche y conduciendo su Nash Metropolitan —un coche ridículamente diminuto que recuerda a esos coches que hay en las grandes superficies y que funcionan con monedas, excepto que el Metropolitan parece más estúpido y tiene menos motor aún— yo me quería fundir. Era igual que si me recogiera un platillo volante pilotado por un alienígena extravagante, con múltiples tentáculos y babeante que llevara puesto un sombrero ruso. Estaba horrorizado por lo que mis compañeros pudieran pensar de mi padre. Nunca se me había ocurrido pensar que ellos ni siquiera se hubieran fijado en él, porque estaban demasiado horrorizados por sus propios coches.[42]

Los padres pertenecen al hogar y cuando salen de él ponen nerviosos a los niños. Al margen de lo embarazoso del asunto, a los niños se les hace duro saber en qué contexto están y qué reglas se supone que han de seguir. Ellos no son

conscientes de ello, por supuesto; el contexto casi siempre afecta a la conducta a un nivel que no es accesible, por lo general, a la mente consciente. Hasta que no se llega a la adolescencia o a la edad adulta, no se da uno cuenta del modo como su conducta varía en función del contexto social en que se halle. Quizá haya personas con las que no te guste estar porque a ti no te gusta tu propio modo de actuar cuando estás con ellas.

Los jóvenes descritos por William James eran «bastante recatados delante de los padres y de los profesores», pero se comportaban de modo muy distinto cuando estaban entre ellos. Actúan según les han enseñado a hacerlo sus padres y profesores, pero solo en los contextos en que ambos, padres y profesores, están incluidos. Es difícil enseñar a tu perro a no dormir en el sofá cuando tú no estás por allí cerca, porque lo que le estás enseñando es que se aleje del sofá cuando tú estás presente. Cuando tú no estás en casa, nadie le da ningún golpe por subirse al sofá.[43]

Hace setenta años, un par de adelantados en el campo de la psicología del desarrollo probaron la capacidad de los niños para resistir la tentación. Les daban a los niños las posibilidades de engañar o de robar en una variedad de escenarios: en casa, en el aula, en una competición atlética; solo o en presencia de compañeros. Descubrieron que los niños que eran honrados en un contexto no lo eran necesariamente en otros. El niño que era honrado en casa, podía mentir o engañar en el aula o en el campo de atletismo.[44]

Cuando los niños o los adolescentes se comportan mal fuera de sus casas, se habla de ellos como seres insociables y se censura a sus padres por ello. Según la creencia tradicional en la crianza y educación de los hijos, es trabajo de los padres socializar al niño. Pero si el niño fracasa a la hora de transferir a otros contextos sociales lo que sus padres le enseñan, la culpa no es de sus padres.

¿LE GUSTA MANIFESTARSE A LA PERSONALIDAD REAL?

Los bebés nacen con ciertas características, ciertas tendencias a comportarse de uno u otro modo. Puede que tengan una tendencia, por encima de la media, a ser físicamente más activos, buscar la compañía de los demás o enfadarse. Esas tendencias innatas son incorporadas y modificadas por el entorno, es decir, por

cada uno de los entornos del niño, separadamente.

La personalidad tiene dos componentes: un componente innato y otro ambiental. La parte innata te acompaña siempre donde quiera que vayas e influye, hasta cierto punto, en tu conducta en cada contexto. El componente ambiental es específico del contexto en el que lo adquieres. Si tus padres te hacen sentirte despreciable, esos sentimientos están asociados con el contexto social en el que tus padres te hicieron sentirte así. Los sentimientos de minusvalía se asociarán con contextos de fuera del hogar si la gente con la que te has encontrado fuera de casa te ha hecho sentirte también así.

La estabilidad de la persona a través de los contextos sociales depende en parte de lo semejantes o diferentes que hayan sido los distintos contextos de una persona. Los dos contextos sociales de Cenicienta eran inusualmente divergentes, por lo que hubo una variación mayor de la normal en su personalidad. Pero alguien que la encontrara después de que el príncipe la llevara de nuevo al castillo ignoraría eso. Verían solo su personalidad fuera del hogar.

Los psicólogos que estudian la personalidad adulta suelen evaluarla comúnmente mediante un test de personalidad que reparten entre los sujetos, una lista estandarizada de afirmaciones autodescriptivas, con cada una de las cuales el sujeto debe estar de acuerdo o en desacuerdo. En la mayoría de los casos los sujetos son estudiantes de universidad y el test se pasa en un aula o en un laboratorio universitario. Así pues, lo que el test está midiendo es la personalidad de los alumnos de universidad, junto con algunos pensamientos o emociones asociados con esa clase en particular o ese laboratorio. Si se les vuelve a dar el mismo test meses más tarde, para medir la coherencia a lo largo del tiempo, se vuelve a repartir de nuevo en un aula o en el laboratorio, por lo general los mismos. El sujeto puede estar de mejor o peor humor esta vez, pero básicamente es la misma personalidad, con las mismas emociones y pensamientos asociados, de ahí que los resultados sean razonablemente coherentes.

El psicólogo de la personalidad James Council dio a los estudiantes de universidad un test concebido para medir su habilidad para dejarse absorber por actividades imaginativas. Después trató de hipnotizarlos. Los sujetos que alcanzaron mayor puntuación sobre la concentración fueron más fácilmente hipnotizados, pero solo si él los intentaba hipnotizar en la misma aula donde

habían hecho el test sobre la concentración. Cuando el test se pasó en una habitación y el hipnotismo se hizo en otra, no se dio una correlación significativa entre los dos. En un segundo experimento, Council les pidió a los sujetos que llenaran un cuestionario sobre experiencias traumáticas de infancia, como abusos sexuales o malos tratos físicos. Luego, inmediatamente después, hicieron un test de personalidad concebido para buscar señales de problemas emocionales. Había una significativa correlación entre los informes sobre los traumas de infancia y las señales de problemas emocionales. Pero cuando Council probó lo mismo con un grupo diferente de sujetos, dándoles primero el test de personalidad, esa correlación desapareció. Hacer un test sobre los traumas evocaba pensamientos y sentimientos desagradables, y se asociaban con el lugar donde se hacía el test. Los efectos de esos pensamientos y emociones desagradables podían ser detectados en un test de personalidad si se les pasaba después del test sobre los traumas infantiles y en el mismo escenario. Council cree que esos «efectos del contexto» ponen en cuestión «la validez de una buena parte de la investigación sobre la personalidad».

Digamos que deseas demostrar que los traumas de infancia llevan a problemas emocionales en la edad adulta. Un modo de hacerlo es seguir el método usado por Council: recordarles a los sujetos el trauma y entonces, inmediatamente después y en la misma habitación, pasarles el test de personalidad. Pero incluso un método mejor es llevarles al lugar donde experimentaron el trauma y hacerles pasar el test de personalidad allí. Lo que demostrarás, sin embargo, no será el poder de los traumas infantiles para confundir las mentes de las personas, sino el poder del contexto.

Cuando los genetistas conductistas estudian la personalidad adulta, les pasan los tests a sus sujetos en aulas o laboratorios. Les parece que los hogares en los que esos sujetos han crecido tienen poco o ningún efecto sobre las personalidades adultas. Si los genetistas conductistas quieren encontrar efectos del entorno hogareño, deberían llevar a sus sujetos a los hogares en que han crecido y pasarles el test en ellos. Pero lo que demostrarán no será el poder de la niñez del hombre para influir en la personalidad del adulto, sino el poder del contexto.

Si nunca vuelves a casa, la personalidad que adquiriste allí puede haberse perdido para siempre. Después de que Cenicienta se casara con el príncipe ella

nunca volvió a la casa de su madrastra. Su personalidad autorreprimida de la casa de su madrastra quedó atrás para siempre, junto con la escoba y los harapos.

La mayoría de la gente suele volver a casa. Y en el momento en que atraviesan la puerta de entrada y oyen la voz de su madre desde la cocina: «¿Eres tú, cielo?», la vieja personalidad que pensaron que habían superado regresa de nuevo para apoderarse de ellos. En el mundo exterior son hombres y mujeres que han alcanzado el éxito, y el reconocimiento social; pero vuelve a sentarlos en el comedor familiar y enseguida estarán discutiendo y gritando otra vez, exactamente igual que antes, cuando tenían la costumbre de hacerlo. No es de extrañar que tanta gente odie regresar a casa por vacaciones.

CARNE DE MITO

Una de las razones por las que tiendes a no creerme cuando yo te digo que la creencia tradicional en la crianza y educación de los hijos es un mito es que hay muchas pruebas para demostrarlo. ¡Si es que tú puedes ver con tus propios ojos que los padres tienen un efecto sobre sus hijos! Y los investigadores de la socialización han reunido montañas de datos para probarlo.

Sí, pero ¿dónde lo viste y dónde los reunieron? Tienes razón en que los padres tienen un efecto sobre los hijos, pero ¿qué pruebas tienes de que esos efectos perduran cuando los padres ya no están cerca? El niño que se comporta de forma desagradable y odiosa en presencia de sus padres, puede ser la mar de recatado ante sus compañeros de clase y sus profesores.

Gran parte de las pruebas usadas por los investigadores de la socialización para apoyar su creencia en la concepción tradicional de la crianza de los hijos consisten en la observación de la conducta de los niños delante de sus padres, o se basa en cuestionarios acerca de la conducta de los hijos rellenados por las madres. Los investigadores quieren demostrar efectos del entorno hogareño —tras un divorcio, por ejemplo—, y entonces observan a los niños en la casa, un hogar donde han sucedido recientemente un montón de cosas desagradables. Peor aún, les piden a los padres —en modo alguno observadores a los que tú llamarías imparciales, especialmente tras la confusión de un divorcio— que rellenen cuestionarios acerca de la conducta de los niños. Con toda probabilidad, esos métodos muestran a menudo que los hijos de padres divorciados están en

peor forma que aquellos cuyos padres siguen casados. Si las observaciones se hacen fuera de casa, lejos de los padres, las diferencias entre los hijos de divorciados y de no divorciados se reducen al mínimo, hasta desaparecer casi por completo. (Sin embargo, algunas diferencias persisten y pueden ser detectadas en la edad adulta. Volveré sobre este tema de los hijos de padres divorciados en el capítulo 13.)[45]

Los efectos del contexto son un serio problema para la psicología del desarrollo. Producen correlaciones que no significan lo que los investigadores creen que significan o lo que ellos quieren que signifiquen. Las correlaciones pueden aparecer tanto en el laboratorio como en casa. Los niños mayores y los adolescentes son entrevistados a menudo o se les pide que rellenen cuestionarios en las aulas de la escuela o en el laboratorio. Este es un método que siguen a menudo los investigadores sobre el estilo de paternidad: les dan a los niños un test de personalidad o un cuestionario acerca de los tipos de problemas en los que se han visto envueltos últimamente y otro cuestionario preguntándoles cómo les tratan sus padres.[46] Ahora no solo tenemos un efecto del contexto (porque los niños llenan ambos cuestionarios en el mismo escenario), sino también lo que podríamos llamar un «efecto persona»: la misma persona que te está diciendo que se fumó cuatro porros esa semana y que cateó un examen de mates, te está diciendo también lo gilipollas que son sus padres. Un equipo de investigadores comprobó a sus sujetos. Les dieron a los adolescentes un cuestionario en el que les preguntaron acerca de los métodos educativos seguidos por sus padres; y el mismo cuestionario se les pasó a los padres. La correlación entre los resultados de los padres y los de los hijos era solo del 0,07. Dicho de otra manera, no había acuerdo de ninguna clase.[47] Y, sin embargo, los investigadores de la socialización aceptan plenamente las descripciones de los niños (y las de los padres) de lo que sucede en sus casas y usan datos de ese tipo como apoyo para sus teorías.

La investigación de la socialización ha demostrado algo de modo claro e irrefutable: la conducta de los padres hacia un hijo afecta sobre todo a cómo se comporta el hijo en presencia de los padres o en contextos que están asociados con ellos. Hasta aquí ningún problema, también yo estoy de acuerdo con eso. La conducta de los padres también afecta al modo como los hijos sienten acerca de sus padres. Cuando un padre favorece a un hijo frente a otro, no solo provoca

que haya malos sentimientos entre los niños, sino que provoca que el hijo no favorecido albergue sentimientos parecidos hacia el padre. Esos sentimientos pueden durar toda una vida.[48]

Hay cientos de libros que dan consejos a los padres, libros que te dicen lo que estás haciendo mal y cómo puedes hacer mejor tu tarea de criar a los hijos. Descubre uno que sea bueno y quizá te ayude a explicarte por qué los niños se comportan como lo hacen cuando están en casa. Mi objetivo es explicar qué es lo que los hace comportarse del modo que lo hacen en el mundo fuera del hogar, ese mundo en el que pasarán el resto de sus vidas.

5

Otros tiempos, otros lugares

A mediados de la década de los cincuenta, un par de investigadores estadounidenses estaban estudiando los métodos de crianza de los habitantes de Jalapur, un pueblo en una remota zona del norte de la India. Un día le preguntaron a una madre de Jalapur qué tipo de hombre creía ella que sería su hijo cuando creciera. La mujer se encogió de hombros y respondió: «Está escrito en su destino, lo que yo desee no importa».

En aquellos años, y durante muchos siglos antes, el futuro de un bebé nacido en una familia agrícola de la India rural estaba casi enteramente determinado por su salud y su sexo; si sobrevivía, un niño podría convertirse en granjero, una chica en la esposa de un granjero. En Jalapur, observaron los investigadores, los bebés no eran «objeto de ansiedad», como lo son en Estados Unidos, por ejemplo. Y no lo eran porque los padres de Jalapur no tenían la sensación de que pudieran cometer en la crianza de un hijo una equivocación que pudiera poner en peligro las posibilidades del niño de alcanzar el éxito en el futuro.[1]

Las creencias de las gentes acerca de cuánto (o de si) los padres influyen en el desarrollo de sus hijos, así como sus puntos de vista acerca de cómo son los críos y cómo deben ser tratados, varían en el tiempo y en el espacio. La actitud fatalista de la madre de Jalapur, que nos suena raramente pasiva para nuestra mentalidad actual, fue en un tiempo una actitud común en el mundo oriental. Según el sociólogo danés Lars Dencik, la idea de que la niñez desempeña un papel importante en la determinación del «destino» de uno mismo es relativamente nueva:

> El significado de la infancia para el destino vital de una persona se ha convertido en una suerte de dogma ideológico de nuestra época moderna. Hace unas cuantas generaciones, sin embargo, era considerada justo lo contrario: la gente llegaba a ser lo que era precisamente a causa de su «destino». La vida adulta estaba predestinada por la herencia y otros factores irreversibles. La niñez no era la fase de la vida de una persona a la que se le hubiera de prestar mucha atención, ni tampoco suscitaba esa molesta ansiedad que vemos a nuestro alrededor hoy en día. Por el contrario, los niños se exponían a ser descuidados, a que se abusara de ellos o sufrieran malos tratos, sin que nadie pensara que eso hubiera de suscitar ninguna polémica, y sin que se tuviera una especial mala conciencia por ello o sentimientos de culpa. La culpa consciente, que nos acusa de no prestar suficiente atención a los intereses del niño, y que tanto afecta a los padres y a quienes los cuidan en general, es en efecto un sentimiento nuevo y único, específico de nuestra época.[2]

Nos sentimos obligados a prestar atención a los intereses del niño por dos razones: la primera, porque se ve a los niños como seres individuales portadores de derechos propios, incluyendo el de recibir un buen trato; y la segunda, a causa de ese «dogma ideológico» al que se refería Dencik, y que dice que las vidas adultas de las personas están determinadas en gran parte por las experiencias de la infancia. Los que sostienen ese dogma también están inclinados a creer que cierta clase de experiencias —digamos todas aquellas que afectan a los padres— son particularmente importantes para determinar el curso futuro de la vida de un niño. Esa creencia es, por descontado, idéntica a la concepción tradicional sobre la crianza y educación de los hijos.

Esa concepción tradicional está vinculada a un modelo específico de familia y de crianza de los hijos que es común, aunque no universal, a las sociedades occidentales de nuestro tiempo. Ese modelo presupone que el niño ha de ser criado en un núcleo familiar integrado por una madre, un padre y uno o más hermanos. Los padres son los «cuidadores primarios» y se espera de ellos que derramen todo su afecto y su atención sobre los hijos, además de administrarles la disciplina que se necesite. Todo esto se verifica en la intimidad del hogar, un hogar que puede ser visitado por amigos y parientes pero en el que habitan solamente los miembros de la familia nuclear, con la única excepción permitida de uno o dos abuelos. Como afirma la historiadora de la familia Tamara Hareven, «la familia moderna es íntima, nuclear, hogareña y centrada en los niños».

UNA BREVE HISTORIA DE LA VIDA

PRIVADA

El niño europeo o estadounidense de finales del siglo XX tiene dos vidas que raramente se solapan: una vida hogareña y otra fuera del hogar. La del hogar es privada; la otra, pública; y en ambas se requieren diferentes formas de conducta. Muestras de emoción que son aceptables en casa, se mirarían mal fuera de ella.[3] Se da por supuesto que los niños de primaria no lloran en público, ni tienen rabietas ni expresan sus emociones. Lo que se consideraría una pequeña falta en casa —vomitar en el suelo, digamos, u orinarse encima—, se convierte en un desastre en la escuela. Llevar la ropa apropiada, un peinado a la moda y comportarse con unos modales adecuados son aspectos mucho más importantes fuera de casa que dentro de ella.

Dentro del hogar, a los miembros de la familia les está permitido —y en efecto se espera que sea así— ser menos formales y más libres para expresar sus emociones. Pero la vida casera de las personas transcurre tras las puertas cerradas del hogar, y nadie sabe realmente qué ocurre tras las puertas cerradas de las casas de las otras personas. Los niños no saben cómo se comportan los padres y los hermanos de sus amigos cuando no hay visitas en casa. Puede que ni sepan los detalles íntimos de las vidas de sus propios hermanos. Las familias modernas son pequeñas y las casas son grandes, y a los padres les gusta dar una habitación propia a cada hijo. La intimidad se contempla como un derecho básico, inalienable e incluso constitucionalmente protegido.

Pero la intimidad es un concepto moderno. La distinción entre «vida privada» y «vida pública» es bastante reciente.[4] Incluso «hogar» es un concepto moderno. Hace trescientos o cuatrocientos años, las casas eran muy distintas de las actuales. No había un espacio separado para el trabajo: la casa era también el lugar de trabajo, además del sitio donde la gente comía, dormía, hablaba, luchaba y hacía el amor.

Hace trescientos años, una pareja noruega llamados Frederik y Marthe Brun vivían en un pequeño pueblo cerca de Oslo. La descripción de su casa, hecha por el historiador Witld Rybczynski, nos permite entrever cómo era la vida de una familia en la Europa de aquel tiempo. Frederik Brun era encuadernador; tenía un negocio próspero y su casa era relativamente grande, para aquel tiempo y aquel lugar, casi del tamaño de un pequeño búngalo moderno. Le servía como lugar de

trabajo y tienda, y proporcionaba alojamiento a quince personas: Frederik, Marthe, sus ocho hijos, tres empleados varones y dos criadas. Otras personas —parientes, vecinos, clientes— entraban y salían. Frederik y Marthe no tenían una cama propia: la compartían con sus tres hijos pequeños. La cama estaba situada en la habitación principal de la casa, una habitación grande en la planta baja, que se usaba también para las comidas y para recibir a los invitados. Los niños mayores, dos chicos y tres chicas, dormían en dos camas en una habitación más pequeña en el piso superior.[5]

Los Brun no echaban en falta su intimidad porque nunca la habían tenido. Estar solos no era una situación normal para nuestros antepasados. Hoy en día dejamos a los bebés en sus cunas y salimos de la habitación sorprendiéndonos de por qué algunos de ellos gritan en señal de protesta. Lo que nos deberíamos preguntar es cómo es posible que algunos de ellos lo consientan. Que la mayoría de los bebés acepten quedarse solos es un testimonio de la adaptabilidad de nuestra especie. Hasta hace relativamente poco, según el calendario de la evolución, nuestros ancestros vivían de la caza y la recolección, y a un bebé nunca se le dejaba solo excepto que fuera abandonado. Había que estar en guardia frente a los depredadores, vigilar las hogueras y también qué podían llevarse a la boca,[*] por lo que habían de cargar con los bebés hasta que ellos pudieran caminar por sí solos y tuvieran suficiente sentido como para evitar los peligros más evidentes. Por la noche dormían con sus madres.

Incluso hoy, los bebés, en la mayoría de partes del mundo, duermen en la misma habitación, y a menudo en la misma cama, que sus madres.[6]

Algunos investigadores que han estudiado los hábitos de crianza de los hijos en una comunidad maya de Guatemala dijeron a las madres mayas que en Estados Unidos se ponía a dormir a los niños en una habitación separada. Las madres mayas se horrorizaron.

> Una madre respondió: «Pero hay alguien más con ellos allí, ¿no?». Cuando se le dijo que a veces están solos en la habitación, la madre se quedó boquiabierta y manifestó su compasión por los bebés norteamericanos. Otra madre respondió con la incredulidad y la perplejidad, preguntó si a los bebés no les importaba y añadió que para ella sería dolorosísimo tener que hacer algo así. Las respuestas de los padres mayas daban a entender claramente que ellos contemplaban la práctica de poner a los niños a dormir en otra habitación como algo equivalente al abandono de las responsabilidades para con ellos.[7]

Cuando un niño maya es expulsado de la cama de su madre para hacerle sitio a otro más pequeño, dormirá con su padre o su abuela o un hermano mayor. Los mayas consideran una penalidad tener que dormir solos.

Para las personas criadas en culturas tradicionales, el modo como los occidentales crían a sus hijos es «antinatural». Nosotros justificamos nuestros métodos diciendo que queremos que nuestros hijos sean independientes, y, en efecto, nuestros niños parecen bastante independientes. Pero no hay ninguna prueba de que el hecho de dormir solos sea lo que los vuelve independientes. Lo hacemos así porque creemos que los niños deben ser independientes. Los métodos de crianza de los hijos son producto de una cultura, no necesariamente el testigo con el que se transmite la cultura de una generación a la siguiente (volveré sobre este asunto en el capítulo 9).

DECIRLE A LA GENTE CÓMO HA DE CRIAR A SUS HIJOS

Nos gusta que nuestros niños sean independientes, y sin embargo queremos tenerlos estrechamente atados a nosotros por lazos emocionales. El amor entre padres e hijos se ha convertido en algo sagrado, exaltado en innumerables películas y anuncios de televisión que presentan a los niños corriendo hacia los brazos abiertos de los padres, o a los padres mirando enternecidos a sus criaturas (que están probablemente durmiendo o, en los anuncios, comiendo). Amor de madre, amor de padre, ¡seguramente no son artefactos culturales! ¡Seguramente son universales!

La verdad es que la mayoría de los padres siente un profundo afecto por sus retoños. Pero la intensa actitud sentimental hacia los niños que vemos hoy en día en nuestra sociedad es relativamente reciente. Durante gran parte de la historia humana, en muchas partes del mundo, la infancia ha sido un período de penalidades y peligros, en lugar de una época de seguridad y alegría. Los niños se consideraban propiedades de los padres, y sus padres (o padrastros) podían hacer lo que les diera la gana con ellos. Los bebés y los niños podían ser desdeñados, maltratados, vendidos o abandonados, y esos eran los destinos de muchos.

Casi todo dependía de dónde y cuándo nacían. La historia de la infancia no

representa una ascensión continua: tiene sus altibajos. Para los niños europeos, probablemente la peor época fue desde la Edad Media hasta el siglo XVIII. Juliet Schor, una profesora de económicas en Harvard, ha descrito cuáles eran las prácticas habituales de los padres en aquellas épocas.

> En su mayoría, no eran los padres quienes se cuidaban de los niños. Los ricos no tenían nada que hacer con sus retoños hasta que hubieran crecido. Los niños se ponían al cuidado de nodrizas, a pesar de las muchas pruebas de abandono y las escasas posibilidades de supervivencia… En todas las clases sociales, los bebés y los niños eran desatendidos sistemáticamente durante largos períodos de tiempo. Para que no se convirtieran en una molestia, los bebés eran envueltos en pañales, con las piernas completamente inmovilizadas, durante los primeros meses de su vida.[8]

Las cosas fueron mejor para los niños europeos y estadounidenses durante el siglo XIX. Cuando el hombre empezó a trabajar en labores que lo apartaban de casa durante casi todo el día, el hogar se convirtió en un lugar privado, un refugio del mundo, en vez de en un lugar de negocios. Se empezó a ver a la familia como una unidad que se mantenía cohesionada por el mutuo afecto en vez de por consideraciones de tipo económico. Durante esa época, la salud general mejoró mucho y más niños sobrevivían y llegaban a la edad adulta.[9] Esos cambios, que se dieron antes en los hogares de los acaudalados que en los de los pobres, supusieron un aumento del interés por los niños. Los niños empezaron a ser valorados más por sí mismos y menos en función de lo que ellos significaban como mano de obra para la economía familiar.

Con los hombres trabajando fuera de casa, se veía cada vez más claramente que el papel de la mujer consistía en atender a las necesidades de la familia. En particular, se les concedió la total responsabilidad del bienestar de las criaturas. También eso fue un cambio: durante casi toda la historia europea, fueron los hombres quienes tenían la última palabra en este dominio, como en la mayoría de los otros. Hasta tan tarde como 1794, según la socióloga alemana Yvonne Schütze, la ley común prusiana concedía al padre el derecho a determinar durante cuánto tiempo debía la esposa amamantar a su criatura.[10]

Ni siquiera dejaron los hombres de meter baza así que la crianza de los hijos se convirtió en un área de experiencia casi exclusiva de la mujer. Hay una larga lista de hombres blancos muertos que se encargaron (mientras estaban vivos) de decir a la gente cómo debían criar a sus hijos. La lista se extiende bastante hacia

atrás en el tiempo. Incluye, por ejemplo, un sacerdote puritano del siglo XVII que informó a sus feligreses estadounidenses de que todos los niños poseían «una testarudez y firmeza mental que procedía del orgullo natural» que debía «ser quebrado y doblegado».[11] Incluye, por supuesto, al filósofo francés Jean-Jacques Rousseau, que tenía un mensaje muy diferente para su público del siglo XVIII: que todos los niños nacen buenos y permanecen en ese estado si no se les toca demasiado. Rousseau, por cierto, no tuvo hijos propios, es decir, no crió ninguno propio. Los que tuvo con su amante de muchos años fueron depositados, uno a uno, con su conocimiento y aprobación, en las puertas de un hospicio. Puede que hubieran nacido buenos, pero no lo hicieron con mucha suerte, desde luego.

Según Yvonne Schütze, fue Rousseau quien suscitó el interés de los europeos por los niños en cuanto que objeto de especulación filosófica. Fue él quien aportó la idea de que una crianza racional se debería basar en la naturaleza esencial del niño, la cual podía ser determinada a través del pensamiento abstracto. Filósofos y médicos, padres y predicadores compitieron entre sí para traducir sus ideas abstractas en sugerencias concretas. Durante cierto tiempo esos consejos fueron bastante liberales, pero en cuanto se volvió una actividad común publicar panfletos y manuales de consejos dirigidos directamente a las madres, la corriente cambió de nuevo. Los consejos dados a finales del siglo XVIII y en las primeras décadas del XIX tendían a ser bastante severos. Y las mujeres —en particular las de las clases ilustradas— leían esos panfletos y manuales y seguían sus consejos.

Por ejemplo, los médicos avisaban, durante ese período, del peligro de sobrealimentar a los niños, y las madres hacían suyos esos avisos. Sir Anthony Glyn, rememorando la vida en Inglaterra de su generación y de la anterior, hablaba de las comidas espartanas ofrecidas a los niños británicos a principios del siglo XIX. En Estados Unidos, un libro muy popular en la época del cambio de siglo fue el de Luther Emmett Holt, On the Care and Feeding ofchildren (Sobre el cuidado y la alimentación de los niños), que igualmente recomendaba limitar la dieta de los niños. La madre que ha seguido los consejos del último gran consejero, el doctor Spock, se adheriría a los puntos de vista del doctor Holt. De niño, a Benjamín Spock le prohibieron comer plátanos, entre otras cosas. Se ha dicho que Benjamín estaba «esquelético» cuando dejó su casa para

trasladarse a Andover a la edad de dieciséis años.[12]

Otra idea expuesta por los médicos fue el miedo a que los cuerpos de los niños se doblaran, a no ser que se les aplicaran tratamientos o prótesis especiales para mantenerlos derechos. Una mujer alemana que vivió en el siglo XVIII describió cómo ese «miedo epidémico» a que acabara doblada afectó a su propia madre y a las de sus amigas.

> El hecho de que nuestra postura fuera derecha y que no hubiera nada manifiestamente equivocado en nosotras no convencía en absoluto a nuestras madres… A varias de mis amigas les dieron unas máquinas fabulosas que habían de llevar en sus casas, y por las noches eran atadas a camas ortopédicas… Finalmente se estableció que mientras que tenía un esqueleto impecable, mi hombro derecho era más fuerte que el izquierdo, y que cada día debía colgarme de una barra horizontal, estirarme en el suelo de espaldas durante una hora y cada quince días aplicárseme de seis a ocho sanguijuelas en el hombro sospechoso.[13]

El miedo dominante fue el de echar a perder a un hijo. Se suponía que las madres debían amar a sus hijos, pero no hacerles saber cuánto los amaban, pues se creía que el exceso de afecto y atención era malo para ellos. En aquella época, explica Yvonne Schütze, el amor de la madre había de expresarse «en el control de la propia madre, necesario para reprimir cualquier necesidad propia de mostrar ternura. No se suponía que, por su parte, el niño tuviera necesidad alguna de ternura». A las madres alemanas se les avisaba de que no cogieran al niño cuando llorara, si no querían convertirlo en el «tirano de la casa».[14]

La escuela de los consejos severos alcanzó su momento culminante no en Alemania, sino en Estados Unidos, en un libro escrito por John B. Watson; sí, el mismo John Watson que proponía que se le diera una docena de niños sanos. Como nadie se los dio, escogió decirle a la gente cómo había de criar a sus hijos.

> Hay un modo razonable de tratar a los niños. Hazlo como si fueran jóvenes adultos. Vístelos, báñalos, con cuidado y cautela. Que tu conducta sea siempre objetiva y amablemente firme. No los abraces ni los beses nunca, ni les dejes sentarse en tu regazo. Si te ves obligado, bésalos una vez en la frente cuando te dicen buenas noches. Estréchales la mano por la mañana. Dales una pequeña palmadita en la cabeza si han hecho un trabajo extraordinario o una tarea difícil. Pruébalo. En una semana verás lo fácil que es ser perfectamente objetivo con tus hijos y, al mismo tiempo, afectuoso. Te sentirás absolutamente avergonzado del modo sensiblero y sentimentaloide como los habías estado tratando.[15]

Según Schütze, Watson constituyó «el primer intento de supervisar científicamente la relación psicológica entre la madre y el hijo». Los consejos anteriores se habían concentrado en el bienestar físico de los niños o en enseñarles modales o en darles una educación religiosa. Ahora las madres eran responsables no solo de proteger a sus hijos contra la posibilidad de que se les doblaran, las malas digestiones, la grosería o el ateísmo; sino también de protegerlos frente a los miedos, el autoritarismo, los fracasos y la infelicidad. Y como si toda esa responsabilidad añadida no fuera suficiente, por aquellos mismos años las madres podían ser censuradas no solo por lo que hicieran o dejaran de hacer por sus niños, sino también —muchas gracias, doctor Freud— por sus sentimientos inconscientes y sus motivaciones. «La madre de la segunda mitad del siglo XX —dice Schütze— puede hacer frente a sus obligaciones hasta caer rendida, y sin embargo es culpable si no tiene un sentimiento de enriquecimiento personal, o incluso si alberga sentimientos negativos inconscientes.»[16]

De esa madre, a diferencia de la de la primera mitad, se espera que ame a sus hijos de todo corazón y que lo demuestre de una forma desinhibida. Si no lo hace así, o si su cariño está lastrado por la más leve sombra de «inconscientes sentimientos negativos», algo saldrá definitivamente mal con ese hijo. El corolario es que si algo malo pasa con el crío, la culpa es de la madre.[17]

Algunos consejeros habituales, y parte de ellos son mujeres,[*] les dicen a los padres que sus hijos requieren un «amor incondicional». Mariane Neifert, que se llama a sí misma «Doctora Mami», le da un giro de 180° a los consejos de John Watson:

> *No dejes de hacerles llegar diariamente mensajes no verbales de amor y aceptación a través del contacto ocular, las caricias y los abrazos*. Todos los niños necesitan una expresión física de tu amor, no importa lo mayores que sean.[18]

Obviamente, el doctor Watson y la doctora Neifert no pueden tener ambos razón. ¿Necesitan los niños afecto físico o no lo necesitan? ¿Podemos responder a cuestiones como estas por medios científicos, como sostenía Watson?

El problema es que los científicos son producto de la misma cultura que alumbró a la doctora Neifert. No, por supuesto que no voy a defender que la

ciencia está «socialmente construida» y que no podemos ver la realidad directamente o falsearla sin prejuicios introducidos por los puntos de vista de nuestra cultura. Personalmente creo que la realidad es real y que la ciencia es un excelente medio de averiguar cómo funciona. Pero la educación y crianza de los hijos no es física. La investigación que se hace y las interpretaciones que se hacen de ella son indudablemente el producto de nuestros puntos de vista, culturalmente condicionados, acerca de la infancia y la paternidad, puntos de vista que cambian, a veces radicalmente, de una generación a otra. A causa de que la infancia y la paternidad son temas intrínsecamente emocionales, puede que sea imposible falsar teorías acerca de ellas de la forma desapasionada como se falsean teorías acerca de los neutrinos y los quarks.

Considera, por ejemplo, la investigación sobre algo llamado «lazo madre-hijo». A principios de la década de los setenta, los médicos Marshall Klaus y John Kennell publicaron una serie de artículos y libros sobre los efectos del contacto íntimo entre madres y recién nacidos en la primera hora después del parto. Sostenían que las madres a las que se les permitía mantener el contacto piel con piel durante un corto período de tiempo inmediatamente posterior al alumbramiento establecían un lazo con sus bebés, en otras palabras, se enamoraban locamente de ellos. Contrariamente, las madres cuyos bebés les eran retirados y llevados al nido, y que perdían, por lo tanto, la experiencia emocional producida por el contacto físico inmediato, eran menos proclives a darles a sus bebés el amor incondicional que ellos requieren, y más proclives a descuidarlos o abusar de ellos.[19]

La noción de esa ligazón prendió como un bosque en verano. Revolucionó los procedimientos hospitalarios. Autoridades que, una generación anterior, hubieran atribuido los problemas de los niños a que se les había «mimado» demasiado, los atribuían ahora al contacto insuficiente entre la madre y el niño en las primeras horas tras el parto. La idea se extendió rápidamente a otros países. Yvonne Schütze nos habla de un encuentro con una madre alemana que insistía en que sus problemas con su hija se debían a que no se le había permitido establecer ese lazo con ella inmediatamente después de haberla alumbrado, nueve años antes.[20]

Un pediatra británico avisaba:

> Un bebé normal debe ser puesto inmediatamente en brazos de la madre… El niño debe yacer desnudo y sin lavar en contacto con los pechos de su madre… Los padres y el bebé recién nacido deben quedarse solos durante al menos una hora… Los estudios sobre animales acerca de los efectos de los cortos períodos de separación de la madre y los retoños han mostrado unas consecuencias desastrosas: el rechazo e incluso el asesinato de la criatura.

La historia de la investigación acerca de esa ligazón ha sido revisada con todo detalle por la psicóloga Diane Eyer, y yo no intentaré repetir sus esfuerzos. Según Eyer:

> A principios de los ochenta, la investigación sobre el lazo entre la madre y el recién nacido había sido desdeñada por gran parte de la comunidad científica basándose en que había sido mal concebida y ejecutada. Sin embargo, muchos pediatras y asistentes sociales consideran el lazo maternal posparto como un modo de prevenir los abusos infantiles. Mientras que el énfasis en ese lazo inmediatamente posterior al alumbramiento parece haber disminuido, el concepto ha continuado floreciendo ideológicamente: la proximidad de las mujeres a sus niños (lo deseen o no) aún se ve como una fórmula para prevenir posteriores problemas del niño.[21]

Eyer es abiertamente optimista cuando dice que el énfasis en ese lazo parece haber disminuido. Mi hija menor (sí, la misma que nos ha dado a sus padres una vida difícil) dio a luz a su hija —mi primer nieto— en marzo de 1996. Rechazó la anestesia durante la última fase del parto porque quería estar plenamente consciente y despierta en el momento inmediatamente posterior a la salida; ella no quería nada para poder establecer ese lazo.

El nacimiento de mi nieto me hizo ver cómo han cambiado los tiempos. Cuando yo me ocupaba de mis propias hijas, allá por los sesenta, me sentía culpable de cogerlas si lloraban. Me habían enseñado en la facultad, por el mismísimo B. F. Skinner, que hacer eso «reforzaría» su llanto y lo alargaría. Ya no creo en eso, pero estaba completamente preparada para asegurar a mi hija que yo no iba a echar a perder a Jennifer cogiéndola siempre que llorase. Pero ese consejo resultó, como todos los no pedidos, innecesario. En su lugar, me descubrí a mí misma asegurándole a mi hija que no le haría ningún daño al bebé el estar llorando, ocasionalmente, algunos minutos.

PARTO «NATURAL»

La investigación sobre el lazo madre-hijo se extendió tan rápidamente porque apareció en el momento oportuno: un tiempo en el que la ideología proclamaba que se había de buscar una familia más «natural», un tiempo, irónicamente, en el que las mujeres se rebelaban contra los científicos y médicos varones que les decían lo que tenían que hacer.[22] Klaus y Kenell son, creo yo, médicos blancos. Sin embargo, sus ideas acerca de ese lazo eran en cierto sentido «naturales», porque se basaban en el modelo animal, específicamente en las cabras. Si a una cabra se la separa de su cabritillo durante un corto período de tiempo justo después del parto, ella lo rechazará al reunirse con él. Si se le permite pasar cierto tiempo con la cría y luego se le separa de ella durante una o dos horas, la cabra lo aceptará. Esa observación llevó a Klaus y Kennell a la hipótesis de que existe un «período sensible» inmediatamente posterior al alumbramiento que tiene bases hormonales.[23]

La trampa es que no todos los mamíferos se comportan como las cabras. Incluso especies más cercanas a la nuestra pueden diferir en función de la presencia o ausencia del período sensible posparto. Algunas especies de ciervos aceptarán un cervatillo desconocido, mientras que otros no. Pero yo no creo que el concepto popular de ese lazo se base en las cabras. Lo más probable es que esté basado en una idealización de la madre «natural» en una sociedad «primitiva»: el buen salvaje, la cazadora-recolectora que se pone en cuclillas y alumbra a su bebé sin ningún alboroto en el bosque o en el campo, que corta el cordón umbilical con sus dientes, limpia la cara de su bebé con unas cuantas hojas, se lo acerca a los pechos y continúa recogiendo raíces y bayas.

No lo creas. El alumbramiento no es así. En primer lugar, es doloroso y difícil para las mujeres en todas las sociedades, y para las mujeres de las sociedades preindustriales era un riesgo directo. En el África subsahariana de hoy las probabilidades de que una mujer muera a consecuencia del embarazo o del nacimiento es de una entre trece.[24]

Segundo, a causa de la dificultad y el riesgo, es raro que las mujeres den a luz solas. (Las únicas excepciones son una o dos sociedades en las que las madres con experiencia a veces dan a luz por sí mismas y se las admira por su tenacidad; sin embargo, esto no sucede con el primer alumbramiento). Tradicionalmente, una mujer que se pone de parto es asistida por una o varias mujeres, que es lo más usual, quienes la animan durante la tarea y le cogen la

criatura cuando nace. Dar a luz no es, por lo general, una actividad solitaria para las mujeres, y probablemente nunca lo ha sido. Ni tampoco es lo usual que la madre se quede sola con la criatura después del nacimiento.[25]

En cuanto a la práctica de poner inmediatamente el bebé junto al pecho de la madre, se hace en algunas sociedades tradicionales, pero no en todas. He aquí una descripción de un alumbramiento entre los efe, un pueblo de reducida estatura (antiguamente llamados pigmeos) que habitan en el bosque Ituri de la República Democrática del Congo (antiguamente llamada Zaire):

> La comadrona se arrodilla frente a la mujer que está de parto, lista para ayudar a nacer al niño… Una vez nacido, el niño es colocado sobre una alfombrilla de hojas de plátano y palmera… El niño es entonces bañado en agua fría para provocarle el llanto… Después de serle cortado el cordón umbilical (usualmente por la comadrona), el niño es sacado brevemente al exterior para que lo vean los hombres de la tribu. Cuando vuelve a la cabaña, el recién nacido pasa de unas mujeres a otras, quienes pueden amamantarlo, sean o no lactantes. Las madres no se quedan inmediatamente con sus hijos porque creen que si es la madre la primera que coge al niño le sobrevendrá un mal. En consecuencia, lo común es que el recién nacido pase varias horas junto a las mujeres de la tribu antes de que le sea entregado a su madre.[26]

Lo que es «antinatural» acerca de nuestros métodos de dar a luz no es el modo de tratar al bebé, que varía ampliamente de uno a otro lugar y de una época a otra, sino la presencia del padre en el instante del alumbramiento. El nacimiento ha sido tradicionalmente un acontecimiento al que han asistido solo las mujeres. Pero en nuestra sociedad el padre está allí, debido a la idea de que el padre debe ser testigo —que él debería querer ser testigo— del «milagro del nacimiento».

CRIANZA Y EDUCACIÓN «NATURALES»

Durante más de trescientos años, los autoproclamados expertos, en Europa y Norteamérica, les han estado diciendo a las mujeres cómo debían criar a sus hijos. No han sido consejos que hayan caído en saco roto. En efecto, está claro que las mujeres —particularmente aquellas que tienen una educación— han hecho suyos esos consejos. Cuando los médicos advertían de la posibilidad de que los niños acabaran doblados, las madres permitían que sus hijos estuvieran atados a máquinas infernales día y noche. Cuando los médicos avisaban del

peligro de la sobrealimentación, los niños andaban hambrientos en medio de la abundancia. La pregunta se suscita enseguida: ¿las mujeres hubieran hecho todas esas cosas sin los consejos de los eminentes médicos? Si no hubiera habido libros ni folletos que les dijeran cómo debían criarlos, ¿no los hubieran criado como la naturaleza les hubiera empujado a hacerlo?[27]

Pero ¿cómo nos orienta la naturaleza para criar a nuestros hijos? Las culturas que carecen de lengua escrita tienen una amplia variedad de métodos de crianza que van desde lo benigno hasta lo no tan benigno. He aquí, por ejemplo, una descripción de cómo se suele alimentar a los bebés en la tribu de los nyansongo, de Kenia:

> Tradicionalmente, los niños nyansongo eran alimentados con unas gachas de mijo desde el nacimiento o pocos días después, como un suplemento de la leche materna. Las gachas se les administraban a la fuerza: poniendo la mano contra el labio superior, la madre vertía las gachas y luego le tapaba las narices para que se viera obligado a chupar de las gachas en su esfuerzo por inhalar aire.[28]

Aunque tales prácticas varían de una cultura a otra y de una a otra generación dentro de la misma cultura —a los bebés nyansongo ya no se les alimenta así—,[29] es imposible distinguir rasgos comunes. Te comentaré cuáles son mis impresiones sobre la infancia en una tribu tradicional y en la sociedad de un pequeño pueblo, basándome para ello en mis lecturas antropológicas.

LA INFANCIA EN LA SOCIEDAD TRADICIONAL

Aunque el nacimiento es un acontecimiento importante en cualquier sitio, no siempre es bien recibido. A veces, la primera decisión que se ha de tomar no es cómo llamar al niño, sino la de quedárselo o no. Si el niño anterior aún no ha sido destetado, los tiempos son difíciles o el niño llega con alguna tara, la madre puede decidir abandonarlo. Por lo general, tales decisiones se toman enseguida, antes de que nadie tenga la oportunidad de vincularse estrechamente con el recién nacido. Y son decisiones que no se toman desapasionadamente, sino con tristeza y pesar.[30]

Una vez que se ha tomado la decisión de aceptar al bebé, lo más probable es que se cuide muy bien de él. Se le presta atención cuando llora, por lo general varias veces cada hora, y nunca se le deja solo. Durante el día, su madre lo lleva atado a ella, en la cadera o en la espalda; por la noche, duerme junto a ella. El padre también puede dormir con ellos, pero no siempre ocurre así. En algunas sociedades los hombres tienen dormitorios separados, y en muchas les está permitido tener más de una esposa. (La mayoría de los hombres, sin embargo, no se pueden permitir más de una).

Cuando el bebé está despierto suele ser el centro de atención. Las niñas pequeñas —sus hermanas, sus primas y sus tías— compiten entre ellas para sostenerlo en brazos. Los hombres adultos, especialmente su padre, se paran para hacerle alguna gracia. Todo el mundo quiere a los bebés. Bueno, todo el mundo menos el hermano, al que le ha usurpado el sitio en los brazos de la madre.

Su propio lugar es posible que no le sea usurpado en al menos dos años, porque dar el pecho con frecuencia y una dieta baja en calorías hacen improbable que su madre pueda concebir antes de ese tiempo. Generalmente, a los niños se les alimenta con el pecho materno hasta casi los tres años de edad. Cuando les salen los dientes también se les dan alimentos sólidos, masticados previamente por la madre si es necesario.

Se les retira el pecho, por lo común de forma abrupta, cuando la madre se da cuenta de que se ha vuelto a quedar embarazada. Si al niño no le gusta —y rara vez le gusta—, se le engatusa, se le deja de lado, se ríen de él o se le golpea cuando protesta, depende de dónde y cuándo haya tenido la suerte de nacer.

Con la llegada del nuevo bebé, el otro niño, ya cerca de los tres años, pierde su sitio en brazos de la madre definitivamente y el nuevo niño se convierte en el centro de atención. En nuestra sociedad, a los niños se les prepara cuidadosamente para ese «destronamiento», y los padres, que se sienten culpables por ello, fingen un mayor interés por el hermano mayor del que de hecho sienten. No queremos que el mayor albergue ningún resentimiento contra el pequeño. En las sociedades tradicionales, el mayor rara vez tiene una introducción tan suave a la fraternidad. El destronamiento es real y lo más probable es que se presente sin previo aviso: el niño se presenta como un *fait accompli* y ha de tomárselo lo mejor que pueda. Naturalmente, él siente resentimiento hacia el bebé, e incluso puede tener la tentación de golpearle o

arañarle. Esa demostración de rivalidad fraternal se trata con gran suavidad en algunas sociedades: la madre se limita a retirar la mano del mayor. En otras, el mayor puede ser golpeado solo por mirar mal al bebé, pues se cree que los deseos asesinos del niño, se actúe en función de ellos o no, pueden dañar al bebé. [31]

Cuando el niño de dos años y medio o tres es expulsado de los brazos de su madre, lo típico es que sea ofrecido a los cuidados de un hermano mayor. En muchos casos se trata justamente del que le precede, el mismo a quien desplazó, que quizá no tenga más de cinco o seis años. El mayor carga con el pequeño cuando sale a jugar con otros niños del barrio. Los niños con los que juega son sus hermanos, primos y tíos. Las casas en la mayoría de las sociedades tradicionales forman racimos, y dentro de cada uno todo el mundo se relaciona entre sí.

Incluso aunque ya pueda caminar, el niño pequeño que se lleva al grupo de juegos sigue siendo, a todos los efectos, un bebé. Mientras estaba en brazos de su madre tenía una activa vida social y existía una preocupación por sus necesidades físicas, pero prácticamente no se le enseñó nada. Los padres en las sociedades tradicionales no creen que los bebés entiendan lo que se dice de ellos; por lo tanto no le hablan. Ni intentan enseñarle a hablar. De ahí que el niño aprenda muy poco la lengua antes de los dos o tres años, mucho menos que un niño occidental de la misma edad. El psicólogo del desarrollo James Youniss ha señalado lo extraño que resulta para los principios de la clase media estadounidense que, en muchas sociedades, los padres parecen perder interés por sus niños justo cuando estos comienzan a adquirir el lenguaje.[32]

El niño de dos años y medio o tres es incapaz al principio de participar activamente en los juegos. Según cuál sea el juego que se practica, puede que se le permita participar como una especie de muñeca viviente o simplemente se le deje mirar. A la edad de tres años y medio, más o menos, se convierte en un participante plenamente integrado. Según el etólogo alemán Irenaüs Eibl-Eibesfeldt:

> Los niños de tres años son capaces de unirse a un grupo de juego, y es en tales grupos donde los niños verdaderamente se crían. Los mayores les explican las reglas del juego y regañarán a aquellos que no las respeten, bien sea quitando algo a algún otro o bien siendo agresivos…
>
> Inicialmente, los niños mayores se comportan de forma tolerante con los más pequeños,

> aunque de hecho les señalan limitaciones a su conducta. Jugando en el grupo de los niños, sus miembros aprenden qué molesta a los demás y cuáles son las reglas que deben obedecer. Esto sucede en la mayoría de las culturas en las que la gente vive en pequeñas comunidades.[33]

Los chicos en particular pasan la mayor parte del tiempo con sus compañeros y muy poco tiempo en casa. En un pequeño pueblo de la isla de Okinawa, una madre se quejaba a los investigadores de que su hijo de cinco años iba a casa solamente para engullir su cuenco de arroz y salir pitando de nuevo, porque sus amigos le estaban esperando. En los pueblos africanos, donde a los niños mayores se les responsabiliza de la vigilancia del ganado, los más jóvenes se pegan a los grupos y un trabajo aburrido se convierte en una oportunidad para jugar, fuera de la vista de los adultos.[34]

Hablo aquí de sociedades que tienen en la agricultura o la ganadería una fuente de alimento más o menos estable y que, por lo tanto, tienen una mayor densidad de población que los cazadores-recolectores. En tales sociedades siempre hay suficientes niños como para formar un grupo de juego, e incluso bastantes como para dividirlo en dos: un grupo de niños y otro de niñas; o en tres: los niños mayores, las niñas mayores y un grupo mezclado, de niños y niñas más jóvenes que, a su vez, han de cuidar de los más pequeños. La división por edades y sexo se da espontáneamente siempre que haya suficientes niños como para que sea posible.

Las niñas tienden a jugar más cerca de casa que los chicos, y es más probable que tengan hermanos más pequeños a los que cuidar, porque las madres en la mayoría de las sociedades —probablemente en todas— prefieren a las niñas como niñeras. Pero los chicos se ven forzados a hacerlo si no hay niñas disponibles, y se toman el trabajo muy en serio. En uno de los libros de Jane Goodall sobre los chimpancés, hay una foto de un hombre africano con la cara severamente mutilada, resultado de una herida que sufrió cuando era niño. Había estado cuidando de su hermano pequeño cuando una chimpancé salió del bosque y secuestró al pequeño.[*] El niño tenía solo seis años, pero salió corriendo tras el formidable animal. La chimpancé dejó caer al bebé y atacó al chico. El bebé sobrevivió.[35]

Junto con la responsabilidad por el bienestar del hermano menor aparece también el derecho a dominar. A los hermanos mayores se les concede completa

autoridad para controlar y disciplinar a los más pequeños, y no tiene ningún sentido que los pequeños se quejen de cómo los tratan los hermanos mayores, porque, a no ser que puedan mostrar terribles heridas, sus quejas serán desoídas. En las sociedades tradicionales se considera natural que los niños mayores dominen a los pequeños.[36] Esto sucede en todo el mundo, y automáticamente cuando los adultos no intervienen. Los adultos no intervienen a no ser que las cosas se les escapen de las manos, y eso es bastante raro. A veces los niños mayores se burlan de los pequeños, o los castigan demasiado, pero en general suelen llevarse bastante bien. Los niños comparten la comida con sus hermanos más pequeños sin que se les diga, y los defienden cuando otros intentan meterse con ellos.

Los padres en nuestra sociedad actual intentan a toda costa que los hermanos se quieran mutuamente, pero lo único que consiguen son altercados casi permanentes. Los padres de las sociedades tradicionales no hacen ningún esfuerzo en ese sentido, y acaban consiguiéndolo. Hay dos razones que explican, a mi modo de ver, esas diferencias.

La primera es que en las sociedades tradicionales los niños no tienen mucho que disputarse. La costumbre de prestarle toda la atención al recién nacido es muy dura para el niño que se ve desalojado de los brazos de su madre, pero significa que todos los niños de la familia —excepto el bebé— están en la misma situación y en el mismo bando. No compiten por conseguir la atención de sus padres porque eso no funciona. Tampoco compiten por los juguetes, porque no los hay. Los niños en esas sociedades juegan con cosas como palos, piedras y hojas, y tienen mucho de todo eso a su alrededor. Los niños estadounidenses se pelean mucho por objetos que no existen en las sociedades tradicionales.

La segunda es que los padres estadounidenses no se dan cuenta, o no aceptan, que es natural que los niños mayores dominen a los pequeños. Como los padres piensan que sus niños deberían ser iguales, intentan que el mayor no domine al menor y la consecuencia es que el mayor acaba albergando un fuerte resentimiento contra el menor. Solo poniendo su poder del lado del menor pueden evitar los padres la dominación del mayor; pero eso le hace creer al mayor que los padres favorecen al pequeño. En efecto, como ya dije en el capítulo 3, los padres suelen favorecer al pequeño, pero por alguna misteriosa razón esperan que el mayor no se de cuenta de ello.[37]

En las sociedades desarrolladas, la rivalidad fraternal se considera una parte inevitable de la vida familiar. Pero el tipo de rivalidad fraternal que estamos acostumbrados a ver, la que se prolonga hasta que los chicos van a la universidad, y a veces incluso hasta más lejos, no es universal. En las sociedades tradicionales las rivalidades fraternales tienden a tener una vida muy corta; se acaban así que los hermanos han salido de la infancia y han dejado de competir por la atención de la madre. Las relaciones entre los hermanos tienden a ser íntimas y duraderas. Tú hermano es tu más fiel aliado. Será quien se ponga de tu lado a la hora de defender tu pueblo.

DISCIPLINA Y ENTRENAMIENTO

Los padres en las sociedades tradicionales no se preocupan por qué digan los expertos y menos aún por los efectos a largo plazo de sus métodos de crianza y educación. Nunca han leído nada de B. F. Skinner y usan los castigos, antes que los refuerzos positivos, para conseguir que los niños se comporten. Los padres hacen pocos o ningún elogio en esas sociedades. Cuando un niño hace algo mal, le pegan (el castigo físico está extendido en todas las sociedades, incluida la nuestra) o se burlan de él, o le amenazan con historias de fantasmas, diablos extranjeros o animales salvajes. A menudo no se da ninguna explicación por el castigo, y lo que se castiga es el resultado de la conducta del niño —un cuenco roto, por ejemplo—, antes que sus buenas o malas intenciones.

Los niños de nuestra sociedad tienen que oír una larga lista de interminables explicaciones acerca de cómo deben hacer algo o por qué han hecho mal algo. Las explicaciones verbales son mucho menos comunes en las sociedades sin cultura escrita. Entre los zinacantecos de México, las niñas aprenden a tejer mirando cómo lo hacen las mujeres mayores. A los norteamericanos no les parece muy adecuado ese método educativo. Una estudiante universitaria de Estados Unidos describe así sus experiencias con una «profesora» zinacanteca:

> Cuando empecé a aprender a tejer en el telar de Tonik, una vieja zinacanteca, comencé a ponerme nerviosa cuando tras dos meses de lo que yo denominaba observación y ella aprendizaje aún no había tocado el telar. A menudo solía requerir verbalmente mi atención acerca de una oscura cuestión técnica; y en otras ocasiones, cuando acababa determinado paso, decía: «Ya me has visto hacerlo. Ya lo has aprendido». Deseaba responderle a gritos: «¡No, no he aprendido!

> Porque no lo he intentado por mí misma». Sin embargo, era ella quien habría de decidir cuándo estaría yo preparada para tocar un telar; y mi falta de tacto inicial provocaba comentarios como: «¡Cabeza de pollo!», «¡No me has observado! ¡No has aprendido!».[38]

Lo que más necesitan saber los niños, para poder vivir en una sociedad sin cultura escrita, es aprender por imitación. Observan a sus padres o a sus hermanos mayores haciendo una tarea e intentan imitarlos. Si lo hacen mal, se ríen de ellos cuando son pequeños, y los regañan o los castigan si son mayores. Cuando lo hacen bien, son recompensados mediante la adjudicación de esa tarea. [39]

CRIAR A LOS HIJOS CON Y SIN SENTIMIENTOS DE CULPA

Criar a los hijos es más fácil cuando se hace sin sentimientos de culpa y sin tener que pensar acerca de los efectos a largo plazo que pueden tener tus acciones sobre la frágil psique de los niños. Más fácil desde el punto de vista de los padres, desde luego. Desde el de los hijos da exactamente igual. La gente de las sociedades sin cultura escrita hace cosas horribles a los niños, pero también se lo hace la de las sociedades letradas. En ambos casos los padres pretenden que están educando a sus hijos según la naturaleza les empuja a ello: en ambos casos están criándolos de acuerdo con las reglas de la cultura o la subcultura a la que pertenecen. En nuestra cultura, una de las reglas es: escucha a los expertos.

Uno de mis peores recuerdos de la maternidad tiene que ver con algo que sucedió cuando mi hija mayor tenía tres años. Era su primer día de parvulario. Era una niña tranquila, y en cierta forma tímida, que no tenía experiencia alguna de estar fuera de casa sin la compañía de uno de sus padres. La llevé a la clase del parvulario y, pasado un rato, se interesó por lo que hacían las otras niñas y se alejó. Casi al momento, una profesora se me acercó y me pidió que me fuera. «Estará muy bien, no se preocupe», me dijo la profesora. Yo salí, y cerraron la puerta tras de mí. Entonces oí cómo mi niña se abalanzaba contra la puerta, golpeándola y llorando. Yo oí cómo la profesora le hablaba, pero el aporreo y los gritos continuaban. Quería volver a entrar, pero la profesora me había dicho que no lo hiciera. Y no lo hice. Permanecí allí cerca, oyendo los desgarradores gritos de mi hija, que sufría tanto como yo misma.

A mi hija le fue muy bien en el parvulario, pero yo nunca he olvidado cómo se me ocurrió escuchar a la profesora —una mujer solo un poco mayor que yo— en vez de ceder a mi poderoso deseo de regresar, entrar, cogerla, sostenerla hasta que dejara de llorar y permanecer allí con ella hasta que aceptara verme salir. Escuché a la profesora porque ella era una autoridad y me hizo sentir que sabía más que yo acerca de lo que era mejor para mi hija.

En nuestra sociedad escuchamos a los expertos. Hoy, esos expertos nos dicen que los niños necesitan muchísima atención y no menos amor. Cuando nuestros niños hacen algo mal, se supone que hemos de razonar con ellos, no golpearlos. Se supone que hemos de prevenirlos contra peligros como las drogas o el sexo y, en el caso de que nuestros consejos les resbalen, se supone que hemos de seguir cuidadosamente la pista de por dónde andan y de qué están haciendo. Si a ellos les va mal a pesar de todos nuestros esfuerzos, seguro que debemos haber fallado a la hora de seguir esas instrucciones, o las hemos aplicado de un modo insuficientemente responsable.

Los padres en Norteamérica y en Europa —particularmente los educados y los adinerados— leen los consejos de los expertos y hacen todo lo que pueden por seguirlos. Estos mismos padres también participan —y permiten a sus hijos que lo hagan también— en las investigaciones concebidas para probar que esos consejos son correctos. Y toda esta estructura circular y precaria descansa sobre un conjunto de suposiciones acerca de los niños y los padres que son peculiares de nuestra cultura y de nuestra época. Un conjunto de suposiciones escritas en la arena.

6

Naturaleza humana

La palabra naturaleza, cuando se la contrasta con crianza, tiene dos significados perfectamente distinguibles. El primero se usa cuando la pregunta que se formula es: ¿Por qué varía la gente? Si, por ejemplo, un chico tiene un vocabulario mayor y tiene más facilidad verbal que otros niños de su edad, podemos preguntarnos si su habilidad verbal superior es debida a su «naturaleza» o a su «crianza»: ¿la heredó de su padre, creador de crucigramas, y de su madre, profesora de Lengua; o es consecuencia de haber crecido en un entorno verbalmente estimulante?

El segundo significado tiene que ver con las semejanzas entre nosotros: ¿Por qué somos las personas tan iguales? Por ejemplo, todos los niños que nacen con un cerebro normal —y muchos que no— aprenden a comunicarse a través del lenguaje. Podemos preguntar si esta propensión a adquirir el lenguaje es debida a la «naturaleza» o a la «crianza»: ¿se trata de un signo distintivo de nuestra especie o es el resultado de las experiencias que los niños normales invariablemente tienen mientras se desarrollan?

Hoy en día, «naturaleza y crianza» se usan para señalar las diferencias entre nosotros. Pero en los primeros tiempos de la psicología del desarrollo, la atención se centraba preferentemente en las semejanzas. Hacia 1930, los psicólogos del desarrollo no solían hacer distinciones precisas entre el entorno de un niño y el de otro, y usaban esas distinciones para explicar por qué el primero se diferenciaba del segundo. Estaban interesados en estudiar los universales del desarrollo humano, tales como la adquisición del lenguaje. Si los humanos jóvenes adquieren un lenguaje y los monos no (esto fue bastante antes

de que se le ocurriera a nadie intentar enseñar a un mono el lenguaje de signos), ¿ello se debe a que el lenguaje es parte de la naturaleza humana, pero no de la del mono? ¿O se debe a que los hombres crecen en un entorno humano y los monos en un entorno de primates?

Lo que los primeros estudiosos del desarrollo querían saber era si los niños adquirirían las habilidades que consideramos característicamente humanas si no fueran criados en un entorno humano. Pero incluso en aquellos tiempos, cuando los investigadores podían hacer experimentos por los que hoy serían despedidos antes de que sus labios pudieran llegar a pronunciar la palabra «posesión», no era fácil conseguir una docena de niños saludables con los que poder experimentar.[*] En consecuencia, Winthrop Kellogg, un profesor de psicología de la Universidad de Indiana, se inventó un experimento más modesto: propuso criar un mono en un entorno humano. Con la cooperación de su esposa Luella, criaría a un niño y a un chimpancé juntos, tratándolos a los dos como niños, para ver si un chimpancé, criado bajo ciertas condiciones, sería capaz de desarrollar habilidades humanas.

El experimento y los resultados figuran en un libro publicado en 1933, The Ape and the Child. El nombre de Luella figura inmediatamente después del de su marido en la portada del libro. Pero el profesor de psicología era Winthrop, y gracias a él se hizo el experimento. Lo que no me explico es cómo pudo convencer a Luella para prestarse al experimento. Me pregunto si sabía en lo que se metía. ¿Se dio cuenta de que Gua, el chimpancé, no sería el único sujeto del experimento, que el otro sería su propio hijo Donald?

DONALD DE LOS MONOS

Donald tenía diez meses y Gua siete y medio cuando esta vino a vivir con los Kellogg en 1931. Desde el primer momento fue tratada como un bebé humano, es decir, del modo como se trataba a los bebés en los años treinta. Los Kellogg la vistieron y le pusieron los zapatos rígidos que llevaban los bebés en aquellos días. No fue enjaulada ni atada, lo que significaba que había que vigilarla a cada instante excepto cuando estaba dormida (pero lo mismo servía para Donald). Se le enseñó a usar el orinal. Se le cepillaron los dientes. Comía lo mismo que Donald y tenía los mismos baberos y pijamas. Hay una fotografía en el álbum de

los Kellogg en la que Donald y Gua están sentados juntos, y vestidos con pijamas con peúcos. Donald tiene el ceño fruncido; los labios de Gua están curvados hacia arriba en lo que parece una tímida sonrisa. Están cogidos de la mano.[1]

Al margen de la diferencia de carácter recogida en esa foto reveladora, los dos constituían una pareja bien avenida. Los chimpancés se desarrollan más rápidamente que los humanos en la infancia, pero Donald tenía dos años y medio más y eso ayudó a equilibrar las cosas. Jugaban juntos como hermanos, se perseguían el uno al otro por entre los muebles, riendo y chillando. Donald tenía un andador, grande y pesado, y uno de sus deportes favoritos, según sus padres, era «lanzarse sobre la mona con ese camión de gran tonelaje y reírse mientras ella intentaba escaparse de ser arrollada, muy a menudo sin éxito». Pero Gua no le guardaba rencor y disfrutaba con ese juego de atropellos. En efecto, los dos se llevaban mejor que la mayoría de los hermanos. Si uno de los dos lloraba, el otro lo consolaba con golpecitos en la espalda. Si Gua se levantaba antes que Donald de la siesta, «era difícil apartarlo de la puerta de la habitación del niño».

Gua era más divertida que un barril lleno de Donalds.[2] Cuando los Kellogg le hacían cosquillas o la columpiaban, se reía como un bebé humano. Si hacían lo mismo con Donald, este se ponía a llorar. Gua era más expresiva y afectuosa (demostraba su afecto con abrazos y con besos) y cooperaba más. Mientras se la vestía, la mona —pero no el chico— metía los brazos por las mangas e inclinaba la cabeza para dejar que le colocaran el babero. Si hacía algo malo y se le regañaba por ello, emitía unos gritos de queja, como disculpándose, y se arrojaba a los brazos de quien la regañaba, ofreciendo un «beso de reconciliación», y emitía un suspiro de alivio cuando se le aceptaba.

Al afrontar los desafíos de la vida civilizada, Gua a menudo lo captaba mejor que el imperturbable Donald. Iba más adelantada en lo de obedecer órdenes, aprender a comer con una cuchara y dar una señal de aviso cuando necesitaba usar el orinal (desafortunadamente, sin embargo, su entrenamiento para controlar sus necesidades nunca llegó a ser completamente fiable). La mona igualaba o superaba al niño en la mayoría de las pruebas que el doctor Kellogg se inventaba: era tan apta como Donald para discurrir cómo usar un utensilio en forma de azada para atraer una manzana hacia ella, y aprendió más rápidamente a usar una silla para alcanzar una galleta suspendida del techo. Cuando se

desplazó la silla a un nuevo punto de partida, de tal modo que había que empujarla para alcanzar la galleta, Donald continuó empujándola en la misma dirección que antes, mientras que Gua mantuvo la vista en la galleta y reclamó el premio.

Hubo una cosa, sin embargo, en la que el niño era claramente superior: Donald era un mejor imitador. ¿Te sorprende? Según Frans de Waal, un alemán estudioso de los primates, que se ha pasado varios años observando a los chimpancés y a sus visitantes humanos en el zoo de Holanda, «Al contrario de lo que se cree, los humanos imitan más a los monos que al revés».[3]

Este era claramente el caso de Donald y Gua. «Era casi siempre Gua, en efecto, quien organizaba la búsqueda de nuevos juguetes con los que jugar y de nuevos juegos, mientras que el niño estaba inclinado a adoptar el papel de imitador o seguidor». Así, Donald adquirió el molesto hábito de Gua de morder la pared. También hizo suya buena parte del lenguaje del chimpancé, como el grito para la comida, por ejemplo. ¿Cómo se sentiría Luella Kellogg, me pregunto, cuando su hijo de catorce meses corriera hacia ella con una naranja en las manos y gruñendo «uhuh, uhuh, uhuh»?

Por término medio el niño norteamericano puede producir más de cincuenta palabras a los diecinueve meses, y está empezando a unirlas para formar frases.[4] A los diecinueve meses, Donald solo podía decir tres palabras en inglés.[*] En ese momento se acabó el experimento y Gua fue devuelta al zoo.

Los Kellogg habían intentado entrenar a un mono como si fuera un ser humano. En vez de eso, parecía que Gua estaba entrenando a su hijo para convertirse en un mono. Su experimento nos dice más acerca de la naturaleza humana que de la de los chimpancés; pero también nos dice que hay muy pocas diferencias destacables entre ambas, al menos en los primeros diecinueve meses de vida. En este capítulo veremos algunas de las diferencias entre la naturaleza humana y la del chimpancé que surgen pasados los diecinueve meses, y también algunas semejanzas que permanecen.

Dije al principio del libro que mi respuesta sobre por qué los niños salen como salen —la teoría que te ofrezco para reemplazar las creencias tradicionales sobre la crianza y educación de los hijos— se basa en una reflexión sobre con qué tipo de mente está equipado el niño, lo cual requiere, a su vez, una breve consideración de la historia de la evolución de las especies. Y ahora es cuando

vamos a echarle un vistazo a esa historia. Vamos a hacer un viaje, interesado y de placer, a través de la evolución. De camino expondré algunas reflexiones, bastante más especulativas que cualesquiera otras que aparecen en el libro. Y es que si otros escritores pueden especular sobre la historia de la evolución de nuestras especies, ¿por qué no iba yo a poder hacerlo? Estate tranquilo: mi teoría no se apoya en esas especulaciones.

ADIVINOS

¿Hubiera Donald aprendido a hablar inglés si Gua no hubiese vuelto al zoo? Por supuesto que sí. En el capítulo 4 describí a niños cuyos padres son inmigrantes recientes en Estados Unidos o también sordos profundos. Esos niños no hablan inglés en sus casas: lo adquieren fuera de ella. Lo mismo le hubiera sucedido a Donald. Si él no hubiera aprendido el inglés para comunicarse con sus padres, lo hubiera aprendido para comunicarse con los otros niños del barrio. Cuando su mundo social se hubiera ensanchado para incluir otros compañeros de juegos además de Gua, habría descubierto que en el mundo de fuera de su casa nadie hablaba el chimpancé.

Pero el lenguaje es solo una de las cosas que distinguen a los humanos de los monos. Hay otras diferencias igualmente importantes e interesantes que están comenzando a desarrollarse justo a la edad de diecinueve meses. Durante los últimos años, los psicólogos que han estudiado la capacidad cognitiva de los niños están fascinados por algo a lo que ellos llaman «teoría de la mente».[5]

Según esos investigadores, los niños tienen una teoría de la mente alrededor de los cuatro años de edad. Es decir, saben que tienen una mente y creen que las otras personas también. Sus propias mentes están amuebladas con pensamientos y creencias, y suponen que también las de los otros lo están. También saben que esos pensamientos y creencias no son necesariamente verdaderos, que es posible tener creencias equivocadas. Comprenden, en efecto, que cae dentro de su poder la posibilidad de dar una información errónea a los otros y provocar que estos tengan una creencia equivocada. La comprensión de ese hecho es lo que les capacita, por primera vez, para mentir intencionadamente.

La complejidad de la teoría de la mente continúa avanzando a medida que los niños crecen. Nosotros, los adultos, comprendemos que la conducta de las

personas está determinada por sus sentimientos y sus pensamientos acerca de las cosas, antes que por las cosas mismas, y que para predecir qué hará alguien has de saber qué piensa y qué siente. Algunos de nosotros somos verdaderos expertos en imaginar lo que otras personas piensan y sienten, pero incluso a los simples aficionados se les da bastante bien, porque normalmente la gente no hace ningún esfuerzo para ocultar el contenido de su mente a los demás. Así es, suelen hablar de sus pensamientos y de sus sentimientos en todo momento. Una de las cosas que hace el lenguaje es darnos una línea telefónica directa con el cerebro de los demás, convirtiendo en algo muy sencillo imaginarse qué piensan o dejan de pensar. Por otro lado, si alguien desea engañarnos, el lenguaje también les facilita enormemente la labor.

La teoría de la mente, sin embargo, no empieza con las líneas telefónicas. Comienza con las ventanas, esas ventanas del alma que son los ojos. Nuestra habilidad para leer las mentes comienza a desarrollarse en la más temprana infancia, cuando miramos por primera vez a nuestros padres a los ojos. Los bebés comienzan el contacto visual con sus padres cuando tienen unas seis semanas. Un bebé normal puede decir muy pronto —tanto que debe de tratarse de una habilidad innata— cuándo lo está mirando alguien. Lo manifiesta al sonreír cuando su madre lo mira, y girando la cara si ella continúa mirándolo durante mucho rato. El contacto visual prolongado les hace sentirse incómodos a los bebés.

A finales de su primer año de vida, el bebé puede decir también adonde mira alguien cuando no le están mirando a él. El hecho de observar la cara de su madre cuando ella está mirando algún objeto familiar ayuda al bebé a decidir si se acerca al objeto o lo evita. Si ella tiene una expresión de preocupación, lo evitará. Mirar la cara de su madre mientras habla con una persona que no le es familiar ayuda al bebé a decidir si el extraño es una persona amiga o enemiga. Si el extraño mira demasiado intensamente al niño antes de que él haya tenido la oportunidad de hacerse a la idea, el niño probablemente girará la cara. Si en ese momento el extraño intenta cogerlo, es probable que el niño se resista y llore.[6]

Hacia el año y medio, el niño mira a su madre para ver a qué mira cuando ella le dice una palabra; asume que la palabra designa al objeto que ella está mirando. Cuando él señala algo, comprueba si su madre lo mira. Señalar para atraer la atención de otra persona hacia algo es una característica típicamente

humana. Los chimpancés que han sido criados en un entorno de primates no lo hacen, e incluso entre los que fueron criados en un entorno humano es raro que se de el caso. Según Herbert Terrace, un psicólogo que ha investigado la habilidad de los jóvenes chimpancés para comunicarse con el lenguaje de signos: [7]

> … es destacable la ausencia en la reacción frente a un objeto por parte de los monos niño de ese placer intenso que un niño humano expresa al contemplar un objeto y compartir su percepción del mismo con sus padres… No hay prueba que sugiera que el mono niño busque comunicar, ya sea con otros monos o con su padre humano sustituto, que simplemente se ha percatado de la existencia de un objeto.[8]

A los tres o cuatro años de edad, los niños usan la dirección de la mirada de una persona más la expresión de su cara como indicadores de qué es lo que le pasa a esa persona por la cabeza. Si, por ejemplo, la persona mira hambrienta hacia una barrita de chocolate, el niño de cuatro años deducirá que la persona en cuestión está considerando si comérsela o no. Si tiene una mirada vacía en su cara y no está mirando hacia ninguna parte en particular, un niño de cuatro años dirá que está pensando. Damos tan por supuestas estas habilidades adivinatorias, que hasta hace poco los psicólogos del desarrollo no han reparado en ellas. Y todavía más recientemente se han percatado de que algunos niños no las tienen. Los niños autistas no parecen darse cuenta de que los ojos son las ventanas del alma. En efecto, no parecen darse cuenta de que las otras personas tienen alma. En otras palabras, los niños autistas carecen de una teoría de la mente. El psicólogo británico Simón Baron-Cohen llama a esa carencia «ceguera mental». Eso es lo que convierte a los autistas en verdaderos lisiados sociales.[9]

Annette Karmiloff-Smith, otra psicóloga británica del desarrollo con un apellido con guión, compara el autismo con una rara enfermedad mental llamada síndrome de Williams.[10] Los niños que nacen con ese síndrome tienen un conjunto característico de rasgos faciales y carencias intelectuales. Las narices respingonas y los carrillos hinchados les dan un llamativo aspecto de duendecillos. Pero sus cerebros son un 20% más pequeños que los de los niños normales de su misma edad, y su coeficiente intelectual es bastante inferior. Esos niños no pueden atarse los zapatos, no pueden dibujar ni hacer los cálculos aritméticos más simples. Por otro lado, Karmiloff-Smith y sus colegas

informaron de que son niños con gran capacidad verbal y muy amistosos, y que se llevan muy bien con los otros niños. Aunque son retrasados, los niños con síndrome de Williams no carecen de una teoría de la mente. Son sensibles a las emociones de los otros y pueden juzgar las intenciones de los demás mirándoles a la cara y a los ojos. A diferencia de los niños autistas, los niños con síndrome de Williams pueden decir cuándo una persona está bromeando o siendo sarcástica.

Los niños con síndrome de Williams lo tienen y los autistas no: Karmiloff-Smith lo llama un «módulo social», una zona del cerebro especializada en tratar con los estímulos sociales y la conducta social. La razón por la que los autistas tienen tantos problemas con el lenguaje (incluso aunque aprenden a hablar son unos comunicadores muy deficientes) es porque no comprenden que su objetivo consiste en meter los pensamientos en las mentes de otras personas y conseguir que salgan de las mentes de esas otras personas.

LA VIDA EN UN ENTORNO DE PRIMATES

Los chimpancés no son como los autistas, sino que se parecen más a los niños con síndrome de Williams. Gua era muy sensible a las expresiones faciales de sus padres sustitutos y a la dirección de sus miradas. Ella podía cerciorarse primero de si la estaban mirando antes de hacer algo desagradable y dejar de hacerlo si ellos fruncían el ceño. Cualquier animal que se haya adaptado por la evolución a vivir con los otros animales de su clase necesita algún tipo de módulo social. Los chimpancés tienen una vida social que es casi tan compleja como la nuestra.

Observa a los chimpancés en su hábitat natural, como lo hizo la admirable Jane Goodall, y verás —al menos esa será tu primera impresión— un grupo de individuos susceptible de sentir y bien avenido.[11] Los pequeños juegan risueñamente unos con otros; los mayores se rascan unos a otros y charlan ociosamente. Pequeños grupos van y vienen, formándose y reformándose una y otra vez al cambiar los miembros del grupo. Dos individuos que hace rato que no se han visto se saludan con besos y grandes abrazos. Cuando están nerviosos, los chimpancés se estrechan la mano o se dan pequeños golpecitos de apoyo en la espalda. Si uno de ellos se las arregla para cazar un cervatillo o un bebé babuino,

los otros rodean al cazador triunfante con las manos estiradas, y cada uno de ellos tiene muchas posibilidades de recibir una ración de los despojos.

Cierto que hay luchas por el poder, pero rara vez son mortales y usualmente acaban cuando el perdedor le pide perdón al ganador y este graciosamente se lo concede. Incluso el sexo suscita sorprendentemente poca animosidad. Las hembras les dicen que sí a casi todos los que se lo piden. Aunque a veces un animal de alto rango puede intentar restringir el acceso a una hembra en particular, no siempre tiene éxito: lo más normal es que todo lo que pueda esperar es ser el primero en recibir sus favores. Goodall ha descrito lo que sucedió en la comunidad de chimpancés que ella estaba observado cuando una hembra muy popular llamada Fio estaba en celo: los machos se turnaban con más empujones que entre los usuarios del metro de Nueva York.[12]

En esas circunstancias, nadie sabe quién es el padre de quién. Los chimpancés machos no desempeñan ningún papel en la crianza de los hijos, pero generalmente tienen una actitud benevolente, aunque distante, hacia los miembros más jóvenes de la comunidad. Las madres, por otro lado, tienen relaciones muy estrechas con sus retoños y esas relaciones pueden durar toda una vida. Las hembras de los chimpancés, como las humanas, varían mucho en sus grados de espíritu maternal, pero la mayoría son madres indulgentes. Las relaciones fraternales también tienden a ser estrechas y duraderas, y si un joven chimpancé pierde a su madre, puede ser adoptado por una hermana mayor, incluso en algunos casos por un macho.

Hay un límite, con todo, para esa actitud de buena convivencia: se extiende solo a los miembros de su propia comunidad. Una comunidad de chimpancés está constituida por una población de entre treinta y cincuenta miembros que habitan en un territorio particular. Aunque la comunidad entera nunca se congrega en un sitio en un momento dado, todos se conocen entre sí (muchos son parientes) y un extraño es inmediatamente reconocido como tal.

Los chimpancés no aceptan a los extraños. Un animal sin filiación o de otra comunidad que tenga la mala suerte de meterse por error en su territorio es probable que sea atacado, excepto que se trate de una hembra en celo. Una hembra que lleve un bebé y que no esté en celo seguramente será atacada, y a su bebé lo matarán y probablemente se lo comerán.

Los chimpancés tampoco aceptan lo extraño. Una epidemia de polio afectó a

la comunidad de chimpancés que Goodall observaba y un viejo macho llamado McGregor acabó parcialmente paralizado por la enfermedad. Cuando se reintegró al grupo (tras algunas jornadas solo en el bosque), arrastrando las piernas tras de sí, sus antiguos compañeros no se mostraban muy contentos de volver a verlo. Al principio tenían miedo de él. Después, el miedo se convirtió en hostilidad, y uno de los machos sanos lo atacó, golpeando en la espalda doblada del animal mientras este se encogía de miedo. Cuando otro macho corrió hacia McGregor blandiendo una larga rama, Goodall no pudo soportarlo más y se decidió a intervenir. Aunque los otros chimpancés se habían acostumbrado de hecho a la extraña conducta de McGregor, nunca volvieron a aceptarlo como miembro de pleno derecho, y no fue bien recibido en esa importante función social de la vida de los chimpancés, rascar y ser rascado.[13]

Socialmente, los chimpancés son muy parecidos a nosotros: tienen nuestros defectos y nuestras virtudes. Como los humanos, dividen el mundo en «nosotros» y «ellos». Incluso un animal familiar puede ser atacado si ya no pertenece al «nosotros» y se ha convertido en uno de «ellos». Los ataques más violentos de los que Goodall fue testigo se perpetraron sobre individuos que no eran completamente extraños para los agresores. Las víctimas eran miembros de un nuevo grupo, la comunidad kahaman, que se había separado de una mayor, la comunidad kasakela, después de muchos años de estrecha asociación. Durante un tiempo los individuos de ambas comunidades continuaban relacionándose sobre unas bases amistosas, pero en un momento dado dejaron de hacerlo y empezaron a evitarse unos a otros y, si se encontraban por casualidad (ocupaban territorios contiguos y casi solapados), daban muestras de beligerancia.[14]

Un año después de que los dos grupos hubieran dejado de ser amigos, la comunidad kasakela inició el primero de una serie de ataques contra la comunidad kahaman. Comenzaron cuando una partida de unos ocho chimpancés kasakela se dirigieron hacia la parte sur del territorio de los kahaman, desplazándose rápida y silenciosamente por los árboles (normalmente los chimpancés son muy ruidosos). De repente se encontraron con Godi [un kahaman], que estaba comiendo en un árbol. Bajó y huyó. Humphrey, Jomeo y Figan [todos ellos kasakelan] le pisaban los talones corriendo en columna de a tres, los otros los seguían. Humphrey cogió la pierna de Godi, lo tiró al suelo, se sentó sobre su cabeza y le cogió sus piernas con ambas manos, sujetándolo

contra el suelo. Humphrey permaneció en esa posición mientras los otros machos atacaban, por lo que Godi no tenía ninguna posibilidad de escapar o de defenderse.[15]

Después de arrojar una gran roca contra el chimpancé mortalmente herido, los kasakelan se fueron a casa. Nunca se volvió a ver a Godi, y probablemente murió a causa de las heridas.

Del mismo modo, dando toda la impresión de una malicia premeditada, los chimpancés kasakela cazaron uno por uno a los otros kahaman. Las hembras jóvenes y adultas tampoco se salvaron. Solamente las hembras núbiles se salvaron y pasaron a formar parte de la comunidad kasakela. Me acuerdo de la historia de Josué en el Antiguo Testamento. Cuando él y sus tropas asaltaron la ciudad de Jericó mataron a todos los hombres, mujeres y niños, y solo se salvó la prostituta Rahab.[16]

AMOR Y GUERRA

«No hay tal cosa como el instinto de guerrear», dijo Ashley Montagu en 1976. La palabra guerra estaba desacreditada en esa época —a la gente se la exhortaba a hacer el amor en su lugar, como si ambas fueran incompatibles—, pero la palabra que Montagu odiaba realmente era instinto. Ahora, tras un largo período de tiempo en que ha estado pasada de moda, la palabra regresa de nuevo. El psicolingüista Steven Pinker incluso la ha usado en el título de su excelente libro *The Language Instinct*. Quizá sea posible considerar de nuevo la hipótesis de que los humanos tenemos un instinto para guerrear y que lo hemos heredado de nuestros ancestros primates.[17]

Jane Goodall se toma muy en serio esa hipótesis y, aunque no lo dice con esas mismas palabras —ella usa «preadaptación» en lugar de «instinto»—, la considera claramente defendible. Goodall señala que los chimpancés tienen todos ellos la «preadaptación» necesaria para permitir que emerja la guerra, incluida la vida del grupo, la territorialidad, las habilidades cazadoras y una profunda aversión a los extraños.[18] Además, sostiene ella, los chimpancés machos se sienten intensamente atraídos por las escenas de violencia intergrupal; parece que estén «inherentemente dispuestos para encontrar atractiva la agresión,

y en particular la agresión dirigida contra los vecinos». Goodall cree que tales rasgos podrían formar una base biológica que subyace en las más que complejas formas de guerra practicadas por nuestra propia especie. Lo que Jericó es a Hiroshima, kahama es a Jericó.

Algunos teóricos se ven sorprendidos por la aparente contradicción existente entre los hombres como monos asesinos y los hombres como animales sociales. A Charles Darwin, por ejemplo, no le molestaba esa contradicción:

> Todo el mundo admite que el hombre es un ser social. Lo vemos por lo que le disgusta la soledad, y en su deseo de proyección social más allá de su propia familia. El confinamiento solitario es uno de los castigos más severos que se le pueden infligir… No constituye una objeción contra la sociabilidad del hombre salvaje el que las tribus que habitan en territorios limítrofes estén casi siempre en guerra, pues los instintos sociales no se extienden nunca a todos los individuos de la especie.[19]

No, nunca a todos los individuos de una especie, sino solo a los miembros del propio grupo de uno mismo, su tribu, comunidad, nación o grupo étnico. El mandamiento «no matarás», recién bajado del monte Sinaí, no pareció estorbarle a Josué para llevar adelante la matanza de los habitantes de Jericó, Ai, Maqueda, Libnah, Laquis y Eglon. La idea de que Dios podía prohibirle matar no se le pasó jamás por la cabeza.

La historia recoge muchas guerras, desde Jericó y Troya hasta Bosnia y Ruanda, y las pruebas arqueológicas demuestran que hacer la guerra y aniquilar a nuestros enemigos son cosas que sabemos hacer desde mucho antes que supiéramos cómo dejar memoria escrita de nuestras victorias. La guerra entre grupos, dice el biólogo evolucionista Jared Diamond, «ha sido parte de nuestra herencia humana y prehumana durante millones de años».[20]

Richard Wrangham, estudioso de los primates, está de acuerdo. Él cree que nuestra especie desciende de un ancestro primate que se parecía bastante al chimpancé moderno y se comportaba como él, chimpancé que, a su vez, desciende del mismo ancestro común. De ese ancestro, los hombres y los chimpancés heredaron su estilo de vida similar. Ambas especies viven (o suelen vivir) en comunidades defendidas por coaliciones de machos nacidos en ellas; las hembras tradicionalmente se trasladan a otra comunidad cuando alcanzan la edad reproductora. Y en ambas especies la coalición de machos no solo defiende

el territorio, sino que también lanza ataques contra sus vecinos. La pauta de atacar a los vecinos de uno puede haberse iniciado como un deseo de disponer de más territorio o de más hembras, pero una vez que se inició acabó perpetuándose y el motivo original perdió toda su importancia. Una vez que se inició, había ya un nuevo motivo para matar a los vecinos de uno: matémosles antes de que ellos nos maten a nosotros.[21]

Seis millones de años de evolución nos separan de ese ancestro parecido al chimpancé, y durante ellos —todos, salvo una pequeñísima parte de ese tiempo — hemos vivido del mismo modo: en pequeñas comunidades compuestas por nuestros parientes más cercanos (en el caso de los hombres) o los parientes de nuestro compañero (en el caso de las mujeres). Hemos dependido de los otros miembros del grupo para estar protegidos: no hemos sido diseñados para vivir solos. Cuando había carne disponible —porque nuestro apetito de carne desplazó pronto el recurso a los vegetales— probablemente se compartía con todos los miembros del grupo.

Y durante esos seis millones de años hemos luchado con nuestros vecinos. Las comunidades con éxito aumentaban de tamaño, se dividían en dos y, antes o después, acaban guerreando la una contra la otra. A veces, una de ellas vencía y borraba del mapa a la otra. «De todos nuestros signos distintivos —dice Jared Diamond—, el único que se deriva directamente de nuestros ancestros animales es el genocidio.»[22]

Pero nosotros no solo somos monos asesinos; también somos gente agradable. Darwin señaló que si un salvaje arriesga su vida y la pierde, se convierte de repente, en sus términos, en alguien no idóneo y, por lo tanto, se precisa una explicación de su conducta.[23] Esa explicación consiste en que el hombre que arriesga su vida para salvar a su grupo puede, en consecuencia, estar preservando las vidas de sus hermanos, hermanas e hijos, gente con la que comparte el 50% de sus genes. Si definimos la idoneidad en términos del éxito de los genes para propagarse, antes que en términos del éxito de los individuos por vivir hasta una avanzadísima edad, el altruismo hacia nuestros parientes más cercanos tiene sentido.[24]

Puede que hayas oído hablar de todo eso como de la teoría del «gen egoísta», y quizá has sacado la conclusión de que los productos de la evolución están inclinados a ser egoístas. De hecho, ese ha sido el desafortunado efecto que ha

tenido, incluso entre sus inventores. «Ten presente —declaró el biólogo Richard Dawkins— que si deseas, como lo deseo yo, construir una sociedad en la cual los individuos cooperen generosa y desinteresadamente en aras del bien común, poca o ninguna ayuda puedes esperar de la naturaleza biológica. Enseñamos la generosidad y el altruismo, porque nacemos egoístas.»[25] Pero los genes egoístas no implican organismos egoístas: un gen puede ser perfectamente egoísta y sin embargo contener las instrucciones para construir un perfecto altruista, si eso es lo que necesita para tener éxito bajo las condiciones que han permitido la evolución del gen.

Es evidente que no somos unos perfectos altruistas, del mismo modo que no somos unos perfectos monos asesinos. Somos un poco de cada, y por eso escritores como Ashley Montagu pueden vernos como niños crecidos, mientras que escritores como Richard Wrangham nos ven como nacidos para matar. Todo depende de si se considera nuestra conducta hacia los miembros de nuestro propio grupo o hacia los miembros de otros grupos. Hemos nacido para ser agradables con nuestros compañeros de grupo, porque durante millones de años nuestras vidas y las vidas de nuestros niños dependen de ellos. Y somos hostiles de nacimiento hacia los miembros de otros grupos, porque seis millones de años de historia nos han enseñado a tener cuidado con ellos.

En el grueso de la batalla, nuestros compañeros de grupo eran nuestros aliados, nuestros camaradas de armas. Entre batallas, competíamos con ellos por la comida y por el acceso a las compañeras más deseables. Pero tanto en los buenos como en los malos tiempos cooperábamos con ellos —llámalo altruismo si quieres— porque la cooperación tenía el valor de la supervivencia a largo plazo. Te ayudo hoy si tú me ayudas mañana. Semejante sistema favorece que florezcan también los tramposos, los que cogen pero no dan nada a cambio. Pero las mentes son buenas para otras cosas, además de para hacer herramientas y armas. A través de los años hemos aprendido a descubrir a los tramposos. De hecho, también aprendemos a avisar a nuestros amigos para que se protejan de ellos. Mientras tanto, Los tramposos se volvían más listos. Al tiempo que nosotros desarrollábamos métodos para detectar a los tramposos, estos inventaban métodos para despistar nuestros sistemas de detección. Eso condujo, a su vez, a desarrollar métodos para detectar los despistadores de los detectores de embusteros. «Una carrera de armamento cognitivo», lo llamó alguien.[26]

Pero los embusteros constituían una amenaza pequeña: un daño aún mayor se escondía al otro lado de la colina, donde el enemigo recontaba sus fuerzas. Tal como lo dice Jane Goodall:

> La práctica temprana de la guerra puede haber ejercido una presión selectiva sobre el desarrollo de la inteligencia y un considerable incremento de la cooperación entre los miembros del grupo. Se trataría de un proceso en escala: cuanto mayor fuera la inteligencia, la cooperación y el coraje de un grupo, mayores serían las exigencias respecto de sus enemigos.[27]

Cuando se aclaró el cielo sobre Jericó, los embusteros estaban tan muertos como los cooperantes. Los cobardes tanto como los luchadores. La evolución le concede el premio a los vencedores en esas guerras. Por mucho que deploremos sus tácticas, son quienes se convirtieron en nuestros ancestros.

EVOLUCIÓN DE LOS HOMÍNIDOS

Nuestros ancestros abandonaron la compañía de los modernos chimpancés en un momento dado hace alrededor de seis millones de años.[28] No es un período muy largo en términos de evolución; compartimos el 98,4% de nuestro ADN con el chimpancé común, *Pan troglodytes*. Las diferencias de ADN entre humanos y chimpancés es menor que la existente entre dos especies de pájaros tan estrechamente relacionados como las oropéndolas de ojo rojo y las oropéndolas de ojo blanco.[29]

Pero no se necesitan muchos genes para producir una nueva especie; unos pocos cambios de la receta en unos puntos cruciales pueden producir resultados marcadamente diferentes. Nuestra calvicie, por ejemplo, probablemente sea el resultado de cambios en unos cuantos genes, y puede que hayan ocurrido en un período relativamente corto dentro de la evolución. Los humanos tienen tantos folículos capilares como los monos, pero la mayoría de ellos solo produce cabellos muy rudimentarios. Se ha producido una mutación que ha provocado que a todos los miembros de una familia de México les crezca el pelo por toda la cara, incluso hasta en los párpados. Eso se ha debido, evidentemente, a un único gen.[30]

Caminar erectos es otra de las características humanas que pueden haberse

desarrollado rápidamente. El *Australopitecus afarensis —Lucy y su especie—* tenía un cerebro levemente mayor que el de un chimpancé, y sin embargo caminaba completamente erecto. Eso ocurrió en África hace tres millones y medio de años.

Fue con el *Homo habilis*, hace dos millones y medio de años, cuando las cosas comenzaron a ponerse interesantes. El *Homo habilis* tenía un cerebro considerablemente superior al de cualquier primate anterior. Esa especie recibió el nombre por su habilidad para construir y usar herramientas, pero (hasta lo que alcanzamos a saber) sus miembros no fueron los primeros en utilizar herramientas. El chimpancé usa las piedras como armas y para partir nueces, y usa palos debidamente preparados para buscar insectos en los nidos de termitas.

El siguiente paso fue el *Homo erectus*, de hace un millón y medio de años. Algunos libros lo presentan como descendiente del *habilis*, pero la cuestión es bastante más complicada, porque muchas especies de homínidos y prehomínidos salieron de África y entraron en ella durante esos seis millones de años. No resulta fácil deducir, sobre la base de unos cuantos huesos, qué especies descendían de cuáles y cuáles estaban condenadas a extinguirse, que, como se vio después, eran la mayoría.

El *Homo erectus* no tuvo ese destino; se trataba de un homínido con bastante éxito que se extendió, saliendo de África, por Oriente Próximo, Europa y Asia. Sobrevivió, al norte y al sur del Sáhara, durante más de un millón de años. Eventualmente fue sustituido en África por una forma arcaica de *Homo sapiens*, y después, hace entre 100.000 y 150.000 años, por la forma moderna del *Homo sapiens*, a veces llamada *Homo sapiens sapiens*. Mi suposición es que ese cambio ocurrió hace unos 130.000 años, durante una breve época cálida, el último período interglaciar anterior al que estamos disfrutando ahora.

No mucho después de haberse hecho acreedor a ese *sapiens* extra, los ancestros de los modernos europeos y asiáticos abandonaron África y se dirigieron hacia el norte, dentro de Oriente Próximo.

Cuando llegaron a su destino se encontraron con que aquellas tierras las ocupaba ya otro homínido: el Neanderthal, descendiente de la rama norteña del *Homo erectus*, y ahora diseminado por gran parte de Europa y de Oriente Próximo. Por esa época comenzó una nueva glaciación, por lo que debimos permanecer en la zona relativamente cálida de esta región durante largo tiempo,

compartiéndolo —y supongo que no de forma amistosa— con los neanderthales. Entonces sucedió algo misterioso: Jared Diamond lo llama «el gran salto hacia adelante» y el antropólogo Marvin Harris, el «despegue cultural».[31] Fuera cual fuese la causa, sus resultados se manifestaron enseguida: con la ayuda de una tecnología muy mejorada, nuestra especie se extendió por toda Europa y Asia al tiempo que los neanderthales dejaban de existir. Estos habían vivido allí durante 75.000 años durante la era glacial, y de repente, justo cuando el tiempo mejora y se hace más cálido, desaparecen. Mmmm…

Eso nos convirtió en los vencedores, el único homínido para hacer y deshacer. Nuestros parientes más cercanos que sobrevivieron son el gorila, el chimpancé y el bonobo, todos ellos restringidos a pequeñas extensiones en remotas partes de África, y el orangután, hallado solo en las islas de Borneo y Sumatra. Los demás desaparecieron. Durante un período de tiempo relativamente corto —cerca de seis millones de años— pasamos de ser monos a convertirnos en humanos, y detrás de nosotros dejamos un rastro de polvo y cenizas. No hicimos prisioneros.

Déjame decirte cómo creo yo que sucedió todo. Comenzó cuando una comunidad de monos se hizo demasiado grande y se dividió en dos. Las dos comunidades hija (como las llaman los biólogos) ocupaban territorios limítrofes y antes o después estallaron las hostilidades entre ellas. En efecto, la hostilidad puede haber precedido a la ruptura y conducir a que esta se volviera recurrente.

Cuando los grupos humanos se dividen, hay muchas posibilidades de que los grupos hija se vuelvan enemigos, si es que no lo son ya. Como los antropólogos han observado, «el enemigo mortal de un pueblo es el grupo del cual se ha separado recientemente».[32] Pueden darse treguas ocasionales para poder comerciar o concertar matrimonios, pero el más pequeño malentendido disparará los rencores y volverán a tirarse el uno a la garganta del otro. Los grupos no necesitan una razón para odiar a otros grupos: el solo hecho de que ellos son ellos y nosotros nosotros ya basta. Y en cualquier caso, siempre hay un territorio por el que combatir. Josué barrió todas aquellas ciudades porque, decía él, Dios le había prometido aquella tierra a su gente. Pero no se trataba meramente de una expedición de conquista de territorio: también había odio. El rey de cada ciudad conquistada era capturado y colgado de un árbol después (en algunos casos) de haberle torturado.[33]

Sin embargo, Josué es un personaje comparativamente reciente, pues vivió solo 3500 años después de que los hombres desarrollaran la agricultura en esa parte del mundo. Durante la mayor parte de los seis millones de años de la evolución que separa nuestra línea de la de los chimpancés hemos tenido una ajetreada existencia como cazadores y recolectores. Las sociedades cazadoras y recolectoras tienen la reputación de ser pacíficas y nómadas, sin un territorio por el que luchar ni el deseo en sí de luchar. Pero según el etólogo Irenäus Eibl-Eibesfeldt, ese es otro mito idílico. Él informa de que la gran mayoría de grupos cazadores-recolectores supervivientes no son ni pacíficos ni ajenos a la territorialidad. Es verdad que unos pocos grupos han abandonado la guerra (quizá porque han dejado de tener un territorio por el que luchar), pero de 99 grupos cazadores-recolectores que han sido estudiados, «ni un solo grupo sostiene que no haya sabido nunca qué es la guerra».[34]

Odiamos lo que tememos porque no nos gusta estar asustados. Como Eibl-Eibesfeldt señala, cuando los bebés humanos tienen unos seis meses comienzan su vida, en todas las sociedades, teniéndole miedo a los extraños. Hacia esa edad, en una pequeña sociedad cazadora-recolectora, han tenido realmente la oportunidad de conocer a casi todos los miembros de la comunidad, por lo que un extraño es motivo para la preocupación. ¿Para qué está aquí? ¿Me quiere robar? ¿Quiere convertirme en un esclavo? ¿Acaso quiere comerme? El bebé mira a su madre para buscar pistas; si le parece que ella piensa que el extraño no entraña peligro, el bebé se tranquiliza. Eibl-Eibesfeldt denomina a la reacción del niño frente a los extraños «xenofobia infantil» y la considera el primer signo de una predisposición innata a ver el mundo en términos de nosotros frente a ellos. [35]

Mucha gente cree que a los niños ha de enseñárseles a odiar. Eibl-Eibesfeldt no piensa así, ni yo tampoco. Odiar a los miembros de otros grupos es parte de la naturaleza humana (y de la del chimpancé), la parte más repugnante. Lo que se les debe enseñar a los niños es a no odiar. No hemos nacido egoístas, como piensa Dawkins; pero sí que hemos nacido xenófobos.

FORMACIÓN Y PSEUDOFORMACIÓN DE ESPECIES

La evolución, según el biólogo Stephen Jay Gould, no opera por acumulación lenta y gradual de pequeños cambios. Las especies son estables, a veces durante millones de años, y entonces desaparecen y son reemplazadas, de forma bastante abrupta, por otras especies. Lo que conduce a la aparición de una especie es el hecho de que una pequeña subpoblación de otra especie se divida y deje de mezclarse con la especie padre, normalmente por aislamiento geográfico. Entonces ese pequeño grupo desarrolla diferentes características de la especie padre, y si los cambios son más afortunados que la especie de la que procede, conseguirá el galardón de «la mejor adaptada» y la reemplazará.[36]

No siempre es necesario que el grupo más pequeño esté aislado geográficamente del más numeroso, pues puede haber otros motivos que impidan esos cruces entre ambos grupos. Hay dos especies de saltamontes que coexisten en Europa, son semejantes y son capaces de mezclarse bajo ciertas condiciones de laboratorio. Se consideran diferentes especies porque en la naturaleza salvaje no se reproducen entre ellas. La razón por la que no se cruzan es porque tienen cantos diferentes. Esa mínima diferencia de comportamiento las mantiene separadas.[37]

Cuando un grupo de monos o de humanos se divide, lo hace generalmente según unas líneas de asociación previas, pues los individuos tienden a integrarse en el lado en el que tienen más parientes y amigos. Pero inevitablemente habrá algunos que tengan parientes y amigos en ambos lados y puedan ir a cualquiera de ellos. Cuando la comunidad chimpancé de Jane Goodall se dividió en dos, ella se preguntaba qué fue lo que impulsó a un viejo macho llamado Goliat a unirse a la suerte de los kahaman, una decisión que le costó la vida.

No sé cuáles fueron las razones de Goliat, pero cuando los grupos humanos se dividen, los individuos tienden a escoger el lado con el que se sienten más compatibles: los iguales se buscan. En el caso de grupos compuestos por familias, como las comunidades humanas, la mayoría de los individuos no tiene opción sobre a qué lado ha de ir, excepto aquellos que deciden irse al lado con el que tienen más en común. En muchos casos el resultado será una diferencia estadística entre los grupos hijos. Podría haber alguna diferencia menor en cuanto al comportamiento entre los miembros de ambos grupos, o alguna diferencia menor en apariencia. Y también podría no haberlas.

Entre los humanos, la hostilidad entre los grupos conduce a la exageración

de cualesquiera diferencias preexistentes entre los grupos, o a la creación de diferencias en el caso de que no haya ninguna por la que empezar. Puedes haber pensado que era exactamente al revés, que las diferencias conducen a la hostilidad; pero yo creo que se trata más bien de que la hostilidad conduce a la búsqueda de diferencias. Cada grupo se siente motivado para distinguirse a sí mismo del otro, porque si alguien no te gusta intentas ser lo más diferente posible. En consecuencia, los dos grupos divididos desarrollarán diferentes costumbres y diferentes principios sobre la belleza masculina y la femenina. Adoptarán diferentes formas de vestirse y de adornarse, la mejor señal para distinguir a un amigo de un enemigo en caso de urgencia. Pueden incluso desarrollar nuevas lenguas. Eibl-Eibesfeldt observó que:

> … los humanos muestran una poderosa inclinación a formar subgrupos que se distinguirían a sí mismos de los otros mediante un dialecto y otras características subgrupales que les conducirían a formar nuevas culturas… Vivir en grupos que se desmarcan a sí mismos de los otros es un rasgo básico de la naturaleza humana.[38]

Este proceso se denomina *pseudoformación de especie*. Si esa pseudoformación fuera un rasgo básico de la naturaleza prehumana, podría haber conducido a una espectacular aceleración de la evolución. Los grupos se dividen, se distinguen a sí mismos de los demás y se lanzan a la guerra. La guerra pone fin a la reproducción entre miembros de grupos distintos y entonces se producen las precondiciones para una verdadera formación de la especie. Si uno de los grupos hijo resulta que tiene más éxito haciendo la guerra, puede borrar del mapa al otro. También puede, por supuesto, dejarlo fuera de competición, pero eso es un poco más lento.

Nueva Guinea proporciona un modelo de cómo pudo haber ocurrido. Cuando los exploradores europeos se abrieron paso hacia el interior de Nueva Guinea, descubrieron que era una verdadera Torre de Babel. Casi mil lenguas distintas, la mayoría de ellas ininteligibles entre sí, se hablaban en un área del tamaño de la península Ibérica. Jared Diamond describe cómo era la isla antes de que el hombre llegara a ella:

> Aventurarse a salir del propio territorio para encontrar otros seres humanos, incluso aunque vivieran a pocos kilómetros de distancia, equivalía al suicidio… Tal aislamiento alimentó una

> gran diversidad genética. Cada valle de Nueva Guinea no solo tiene su propia lengua y su cultura, sino también sus propias anormalidades genéticas y enfermedades locales.[39]

Así, una tribu de Nueva Guinea tenía la tasa más alta de leprosos, otra de sordomudos o hermafroditas, otra de envejecimiento prematuro o de pubertad retrasada. Las diferencias genéticas entre las tribus, probablemente debidas a mutaciones en uno o dos genes, explicaban esas diferencias. Son pequeñas diferencias, pero los grupos no llevaban separados mucho tiempo.

Con el tiempo, los grupos separados se volvieron más y más distintos. En algunos animales las diferencias se acumulan lentamente y al azar —deriva genética, lo llaman los biólogos—, pero en el género *Homo* el proceso quizá no sea en absoluto azaroso y pueda ser acelerado por la pseudoformación de especies. Las diferencias visibles entre las poblaciones europeas —por ejemplo, entre el rubio de los escandinavos y el moreno de los italianos— se desarrolló tan rápidamente que es muy improbable que se deba solamente a los beneficios saludables de ser rubio o moreno. Lo más probable es que contribuyeran lo suyo las preferencias sexuales: las primeras personas de cabello claro en una población puede que hayan aparecido por casualidad, pero si se las buscó como compañeros, sus descendientes proliferarían. De hecho, tales rasgos podían servir como señales para distinguir el *nosotros* del *ellos*.

Así creo yo que se desarrolló nuestra calvicie. Pienso que fue un cambio evolutivo tardío y relativamente rápido: no pudo ocurrir antes de que la rama norteña del *Homo erectus* (aquella que dio paso al hombre de Neanderthal) dejara de cruzarse con la rama sureña (nuestros ancestros). Quizá no haya ocurrido hasta el tiempo en que adquirimos aquel *sapiens* extra, hará unos 13.000 años. El cambio bien puede haber comenzado por una pseudoformación de especie: una división entre un grupo de homínidos con menos pelo, y que progresivamente se fue volviendo más calvo a medida que el pelo corporal resultaba poco atractivo entre ellos, y otro grupo que siguió siendo tan peludo como los otros monos. La falta de pelo no implicaba beneficio alguno, simplemente servía para distinguir un nosotros y un ellos. Una vez que esta distinción estaba bien clara, el siguiente paso habría sido ir a la guerra contra los peludos y barrerlos del mapa.

LA MISTERIOSA DESAPARICIÓN DE LOS NEANDERTHALES

Puede que pienses que me estaba refiriendo a la desaparición de los neanderthales, pero no lo estaba haciendo. Hablaba acerca de cosas que sucedieron (o que podrían haber sucedido) enteramente en África y que condujeron a la aparición de los humanos anatómicamente modernos y a la desaparición de grupos estrechamente relacionados con ellos. Lo que ocurrió en Europa cuando el *Homo sapiens sapiens* llegó allí fue otra cosa distinta. Las dos especies —humanos modernos y neanderthales— se habían desarrollado por separado, bajo condiciones muy distintas. Los neanderthales se habían adaptado al tiempo frío y los humanos al cálido. Lo que tenían en común era un gran cerebro y devoción por la carne. Pero diferían en al menos dos importantes aspectos. Los neanderthales no tenían probablemente nuestra habilidad verbal (no parece que dispusieran del tipo adecuado de boca y garganta para tener un lenguaje) y, por otro lado, se cubrían con pesadas vestiduras de pieles.

Sí, me has oído bien: un pesado abrigo de pieles. A los biólogos evolucionistas y a los paleontólogos les gusta jugar a vestir mentalmente al hombre de Neanderthal con un terno, dejarlo libre por las calles de Londres o de Manhattan y esperar a ver si alguien se da cuenta. El problema es que ellos olvidan afeitarle, por lo que todo el mundo se percataría de su presencia. ¡Se le dispararía un tranquilizante y lo devolverían al zoo! Los biólogos evolucionistas y los paleontólogos, como cualquier otro, se han dejado impresionar por esos dibujos artísticos que muestran a todos nuestros homínidos en una hilera, cada vez menos peludos según avanzamos hasta nuestra especie.

No había modo alguno de sobrevivir en la época glacial en Europa sin un pesado abrigo de piel: no podían coser. Nada de trajes ni de parkas. Se ha sugerido que usaban las pieles de los animales para protegerse contra el frío, pero ¿has intentado alguna vez ir de caza durante una tormenta de nieve con solo una piel de ciervo echada por los hombros? Ellos tenían que salir a cazar casi cada día, pues no hay pruebas de que pudieran almacenar para el futuro, y tampoco había muchas frutas ni vegetales en la Europa glacial. Nuestras propias especies no eran más tontas que los neanderthales, pero no pudimos demostrarlo con éxito hasta que no inventamos la aguja de coser. Habíamos olvidado nuestra

antipatía hacia los homínidos peludos cuando alcanzamos Oriente Próximo y localizamos a los neanderthales. No pensamos que fueran personas que nos parecieran repulsivas: pensamos que eran animales: presas. No dijimos: «¡Qué asco!», sino: «¡Hummm!». Y ellos, sin duda, pensaron lo mismo de nosotros. Los neanderthales desaparecieron, junto con los otros grandes y sabrosos mamíferos que habitaban en Europa y en el Nuevo Mundo antes de que llegáramos allí, porque fuimos mejores depredadores que ellos.

ESTE ES EL CEREBRO QUE HA CONSTRUIDO LA EVOLUCIÓN

Han pasado seis millones de años desde que nuestros ancestros se apartaron de los ancestros del chimpancé. La mayor parte de ese tiempo la hemos pasado sobre la tierra, no sobre los árboles. Lo pasamos también llevándonos bien con los miembros de nuestro propio grupo y luchando contra los miembros de otros grupos. Lo pasamos aguzando nuestra habilidad para detectar a los tramposos y para despistar a los detectores de tramposos.

Vivimos, durante la mayor parte de ese tiempo, en pequeños grupos de cazadores y recolectores. Cuando un grupo tenía éxito se hacía más grande, se dividía en dos y entonces el grupo hijo que tenía más éxito exterminaba o dejaba fuera de competición al que tenía menos éxito. Eso sucedía una y otra vez, permanentemente.

Lo que esos seis millones de años nos han proporcionado es un cerebro gigante, una bendición ambigua. Es un prodigioso consumidor de energía, convierte el nacimiento en un riesgo e inmoviliza a nuestros niños durante la mayor parte de un año como si les pusiera una cadena con una bola de hierro. Su fragilidad y su tamaño lo convierten en un objetivo goloso cada vez que se escapa algún golpe.

Pero se han de considerar sus ventajas. Los chimpancés de Jane Goodall tenían que ir eliminando a los miembros de la comunidad vecina de uno en uno, pero Josué pudo exterminar a los habitantes de ciudades enteras de una sola pasada. Y eso no era fácil, porque la mayoría de las ciudades estaban amuralladas. El truco de las trompetas solo funcionó una vez, en Jericó. Josué tuvo que abrir brechas en los muros de las otras ciudades sin la ayuda de la

intervención celestial. En Ai usó la astucia. Envió una pequeña fuerza a atacar la ciudad mientras que el grueso del ejército esperaba emboscado. El pequeño destacamento atacó y luego se retiró, y la gente de Ai salió tras ellos, creyendo que habían derrotado a sus enemigos y que solo quedaba administrarles el golpe de gracia. Dejaron la ciudad abierta y desprotegida a sus espaldas y corrieron directamente a caer en la emboscada donde les esperaba Josué.[40]

La astucia es una de las cosas que se nos da bien, y eso nos lleva de vuelta a la teoría de la mente. Josué fue capaz de adivinar qué harían los habitantes de Ai porque pudo imaginar su proceso mental. El sabía que podían ser engañados e inventó un plan complejo para engañarlos. Otra ventaja crucial fue su habilidad para comunicarles el plan a sus generales.

El hecho de que él mandara un gran ejército, por supuesto, no fue en contra de su causa. Pero eso también fue un tipo de logro cognitivo.[41] Para los miembros de una comunidad chimpancé, nosotros incluye solo a los individuos a los que se reconoce. Un individuo no familiar es considerado automáticamente uno de *ellos*. En la época de Josué, los grupos humanos se habían hecho tan grandes que no todo el mundo se conocía; el grupo se había convertido en un concepto, una idea. Cuando Josué se encontró con un extraño fuera de los muros de Jericó, tuvo que preguntarle: ¿Eres de los nuestros o nuestro adversario?, ¿eres uno de *nosotros*, o de *ellos*?[42] La habilidad para formar grupos mayores que los adversarios de uno es un avance cognitivo que tiene compensaciones obvias. Uno se pregunta cuál hubiera sido el resultado si Jericó, Ai, Maqueda, Libna, Laquis y Eglon hubieran sido capaces de aliarse contra Josué. Pero había una razón que explicaba por qué esas ciudades estaban amuralladas: para guardar a los ciudadanos de cada una de ellas del ataque de los de las otras ciudades.

Aunque los chimpancés no han podido dar ese salto cognitivo implícito en el hecho de considerar a un extraño uno de los nuestros, muchas de nuestras otras habilidades existen, de forma embrionaria, en esas especies. Incluso la astucia. Jane Goodall fue testigo de numerosas ocasiones en las que los chimpancés usaron el engaño para conseguir algo que querían. Estaba, por ejemplo, el incidente de Figan y el plátano. Durante los primeros años que Goodall pasó en Tanzania, ella solía poner cajas llenas de plátanos para atraer a los chimpancés. Por lo general, los machos de alto rango se comerían la mayoría de ellos. Para

animar a las hembras y a los machos más jóvenes a conseguir su parte, ella escondía los plátanos entre los árboles. Un día, un joven chimpancé llamado Figan localizó un plátano en un árbol, suspendido justo encima de un macho de alto rango. Si Figan hubiera pretendido cogerlo, el gran macho se lo hubiera quitado en el acto. En vez de eso, Figan se colocó en un sitio desde el que no podía observar el plátano y esperó. Tan pronto como el gran macho se movió, Figan cogió el plátano. Merced a sentarse en un sitio desde el que no podía observar el objeto de su deseo, se aseguró de que no revelaría su secreto a través de la mirada.[43]

Los chimpancés no son como los niños autistas; son conscientes de la importancia de los ojos. Después de una lucha entre compañeros de grupo, según el estudioso de los primates Frans de Waal, los dos animales deben establecer un contacto visual antes de poder besarse y hacer las paces. «Es como si los chimpancés no confiaran en las intenciones del otro si no se miran a los ojos.»[44]

¿Tienen los chimpancés una teoría de la mente? No es una pregunta fácil de responder, porque una teoría de la mente no es un todo o nada. Los niños la desarrollan a través del tiempo, durante sus primeros años de vida. La cuestión de si, y hasta qué punto, también se desarrolla en los chimpancés es un asunto sometido a debate actualmente. Pero se puede asegurar que los chimpancés no son los iguales, en el departamento de la teoría de la mente, de los niños de cuatro años. Si se parecen más a los humanos de tres o de dos años de edad no es algo tan importante como el hecho de que hay diferencias reales entre las dos especies. Esas diferencias son innatas, debidas a la naturaleza. Incluso un chimpancé criado en un entorno humano no será nunca tan buen adivino de los pensamientos de los demás como un niño de cuatro años.[45]

En los seis millones de años de evolución que nos separan de los chimpancés, no hemos conseguido crear un módulo social, pues ya lo teníamos cuando surgimos como especie. Lo que hemos conseguido en esos seis millones de años fueron nuevas y mejores maneras de usar nuestros módulos sociales. Casi todo lo que ganamos fue el resultado de nuestra adaptación al estilo de vida del grupo. Tomemos el lenguaje, por ejemplo. ¿Para qué sirve una lengua si no tienes a nadie con quien hablarla? La habilidad para la comunicación es algo tan valioso para los animales que viven en grupos sociales que incluso las abejas han

desarrollado un método de transmitir información entre ellas. Quizá hubiera sido diferente el resultado para los kahaman si Godi hubiera podido regresar, a trancas y barrancas, junto a sus compañeros, gritando: «¡Que vienen los kasakelan! ¡Que vienen los kasakelan!». El mensaje quizá no hubiera podido salvar a Godi, pero sí a su grupo.

El cerebro humano es, ante todo, una herramienta para tratar con el entorno social. Tratar con el entorno físico es un aspecto secundario. La psicóloga evolucionista Linnda Caporael señala que tenemos un modo defectuoso de tratar con las cosas ambiguas o problemáticas: intentamos relacionarnos con ellas socialmente. Lo personalizamos. No tratamos a los seres humanos como a máquinas, sino que tratamos a las máquinas como a seres humanos. Decimos a nuestro coche: «¡Arranca, maldito!». Esperamos de los ordenadores que sean amigables. Y cuando nos enfrentamos a un fenómeno que no comprendemos o no podemos controlar, lo atribuimos a entidades llamadas Dios o Naturaleza, a las que les adjudicamos motivaciones sociales humanas como la venganza, los celos y la compasión.[46]

PADRES, HIJOS Y EVOLUCIÓN

Una de las finalidades que se le han atribuido al lenguaje es la de ser transmisor de cultura, presumiblemente, según la concepción tradicional de la crianza y la educación de los hijos, de padres a hijos. Sin embargo, como ya hemos visto en el capítulo anterior, en la mayoría de las culturas los padres no enseñan a sus hijos con palabras. El lenguaje no es imprescindible para criar con éxito a los niños. Los niños de las parejas sordas a veces no aprenden el lenguaje de los signos y no pueden, por lo tanto, comunicarse con sus padres excepto de las maneras más rudimentarias, pero salen adelante.[47] Los mamíferos se han encargado de criar a sus hijos durante millones de años sin la ayuda del lenguaje.

La concepción tradicional que venimos criticando implica que los niños han nacido con cerebros en blanco y que es responsabilidad de los padres rellenarlos. Obviamente, los niños aprenden cosas de sus padres. Pero no aprenden solamente de ellos. Aunque buena parte de lo que los niños necesitan conocer se aprende después de que han nacido, hay buenas razones evolucionistas para no permitir a los padres que monopolicen ese aprendizaje. Se me ocurren cuatro

razones por las que no es de gran interés a largo plazo para los niños el dejarse influir poderosamente por sus padres.

La primera, como el genetista conductista David Rowe ha señalado, es que una predisposición para aprender solo de sus padres apartaría a los hijos de seleccionar innovaciones útiles aportadas por otros miembros de su comunidad. [48] Como los jóvenes animales, no los viejos, son los más idóneos para aportar innovaciones útiles (ya volveré sobre este punto en el capítulo 9), es una ventaja de los niños aprender de sus compañeros, además de sus mayores. Es probable que lo que aprendan de sus compañeros esté más de acuerdo con los tiempos y más adaptado a su situación actual.

La segunda razón tiene que ver con la variedad. El modo más fácil de producir jóvenes que sean como sus padres es clonarlos, y algunas especies de plantas y de animales utilizan ese método. La clonación es bastante eficiente. Noé podría haber llenado el arca en la mitad de tiempo si se hubiera especializado en especies que se producen por clonación: solo hubiera necesitado un ejemplar de cada especie. Cada clon es exactamente igual que sus hermanos, por lo que algo que mate a uno de ellos —un microorganismo letal, por ejemplo—, los mataría a todos. La reproducción sexual se originó porque introducía variedad entre los hijos (cada combinación de óvulo y esperma produce una única combinación de genes) y, en consecuencia, capacita a los grandes organismos a mantenerse un paso por delante de los más pequeños que los acosan. Sin embargo, la variedad entre las crías tiene también otras ventajas. Al cambiar los tiempos, se incrementa la posibilidad de que alguna de las crías se adapte mejor a las nuevas condiciones y pueda sobrevivir. En épocas difíciles, aumenta el número de espacios que pueden habitar los miembros de la familia. Y tanto en los buenos como en los malos tiempos, la variedad dentro de la familia puede proporcionar un amplio abanico de habilidades y un conocimiento más extenso que serán útiles para la familia en su totalidad.

Como los otros animales a los que Noé invitó a subir al arca, los humanos han heredado muchas de las características del comportamiento de sus padres. Si los padres tuvieran el poder de influir a sus niños tanto a través del entorno como genéticamente, los niños serían demasiado parecidos a sus padres y demasiado parecidos entre sí. Serían como pequeños clones.

La tercera razón por la que no tiene sentido, desde la perspectiva

evolucionista, diseñar a los niños para ser programados por sus padres es que los niños no pueden contar con el hecho de tener padres. Lamentamos que los niños sean criados hoy en hogares monoparentales y comparamos esta situación con los tiempos felices de hace cincuenta años, cuando los padres venían en parejas como las del arca. Pero tener dos padres, uno de cada sexo, no era algo que los niños en tiempos ancestrales pudieran dar por sentado. El antropólogo Napoleon Chagnon informa de que entre la tribu de los yanomami —indios de la Amazonia que habitan en la selva tropical de Brasil y Venezuela— la probabilidad de que un niño de diez años viva con sus padres biológicos es solo de una entre tres. Aunque la tasa de divorcio es relativamente baja entre los yanomami —Chagnon estima que se divorcia el 20% de los matrimonios—, la tasa de mortalidad es bastante alta.[49] En una sociedad tribal, las posibilidades de supervivencia de un niño se reducen drásticamente si pierde a alguno de sus padres, pero no decae hasta cero. Si los niños necesitaran padres para aprender lo que deben aprender, perder a alguno de los padres hubiera sido una segura condena a muerte bajo nuestras ancestrales condiciones de vida.

La última de las razones tiene que ver con la rivalidad de intereses entre padres e hijos. Como ha señalado el biólogo evolucionista Robert Trivers, lo que es mejor para los padres no lo es necesariamente para los hijos. Pensemos, por ejemplo, en el destete. Una madre puede querer destetar a su hijo para poder prepararse para tener otro hijo, pero el niño lo que quiere es ser criado a pecho tanto tiempo como sea posible, y el futuro hermano que se vaya al infierno. Trivers utiliza el conflicto de intereses para explicar el hecho de que los niños a menudo comienzan a actuar aniñadamente después de que haya nacido un hermano menor. Se ha observado que los simios hacen lo mismo. Como el cuidado de los padres tiende a centrarse en el más joven y vulnerable, el crío que actúa aniñadamente puede persuadir a sus padres de que le den más de lo que le toca. El crío que pueda mostrar una necesidad más convincente será al que alimentarán en primer lugar.

En otras palabras, los intereses de los padres pueden no coincidir con los de los hijos. Quizá a los padres les gustaría que sus hijas permanecieran con ellos cuando estos se hagan mayores para que los cuiden, o que actuaran como una niñera para los hijos del hermano, o que se casaran con un hombre rico que les pagara una buena dote; pero seguro que ellas tienen otros pensamientos. Trivers

llega a la conclusión de que la mejor política del hijo es preocuparse de sus propios asuntos al tiempo que intenta llevarse bien con sus padres:

> El hijo no puede confiar en sus padres para que lo guíen desinteresadamente. Uno espera que el crío sea programado para resistir alguna manipulación paternal, mientras está abierto a otras formas. Cuando el padre le impone un sistema arbitrario de refuerzos (castigo y recompensa) para manipular al hijo y que actúe en contra de sus propios intereses, la selección [natural] favorecerá que el hijo se resista a tales programas de refuerzo. Al principio puede cumplir con ellos, pero al mismo tiempo buscará caminos alternativos para expresar y satisfacer sus intereses particulares. [50]

En muchos casos, como señala el historiador de la ciencia Frank Sulloway, el conflicto entre padres e hijos puede acabar convirtiéndose en un conflicto entre hermanos: cada hijo quiere más de lo que le toca en el reparto de los recursos familiares; mientras que los padres quieren repartir esos recursos según un criterio de rentabilidad. Así, según Sulloway, los hermanos son rivales naturales, encerrados en una darwiniana lucha por la supervivencia. Su modelo de las relaciones fraternales es el del alcatraz de pies azules, una especie en la que el polluelo más grande del nido reduce la competición por la atención de los padres picoteando al más pequeño hasta matarlo.[51]

Pero hemos recorrido un largo camino desde ese tipo de relaciones. Un modelo más informativo nos lo proporciona nuestro pariente más cercano: el chimpancé. Según Jane Goodall, dos chimpancés machos nacidos de la misma madre con una diferencia de unos cinco o seis años (el intervalo habitual en estas especies) serán compañeros de juegos en la infancia y aliados en la edad adulta. Cuando el más joven es todavía pequeño, su hermano mayor le protegerá y será amable con él; el juego se endurecerá a medida que se hagan mayores. Eventualmente se puede dar el caso de que llegue un momento en que el hermano menor desafíe la actitud dominante del mayor; pero una vez que ese asunto se ha resuelto, es probable que su relación vuelva a ser igual de amistosa que antes. Tales amistades son de enorme importancia para los chimpancés machos, porque los hermanos generalmente se apoyan unos a otros en los conflictos de dominación con otros machos. «Se lo diré a mi hermano mayor y ya verás» no es una amenaza ociosa entre los primates.[52]

Cuando los Kellogg decidieron criar un chimpancé en un «entorno civilizado», sabían que estaban poniendo a Gua en un entorno que la evolución

no había concebido para ella. Probablemente nunca lo hubiera tenido así, pero Donald tampoco había sido concebido para tenerlo. Ambos, Donald y Gua, fueron concebidos para las selvas y las tierras africanas, no para vivir en una casa en Indiana con las paredes empapeladas. Estamos muy equivocados si pensamos que podemos contemplar la primitiva naturaleza humana cuando vemos a nuestros niños luchar por el mando a distancia.

Nuestros ancestros se pasaron seis millones de años —salvo una pequeñísima porción de ese tiempo— siendo cazadores-recolectores y viviendo en pequeños grupos nómadas. Sobrevivieron venciendo a un entorno hostil, cuyo mayor peligro era la horda enemiga. La vida de los niños de los cazadores-recolectores dependía más de la supervivencia del grupo que de la de los propios padres, porque incluso si los padres morían, ellos tenían la posibilidad de sobrevivir si el grupo lo hacía. Su mejor esperanza para triunfar era convertirse en un miembro valioso para el grupo lo más rápida y convincentemente que pudieran hacerlo. Una vez que pasaban la época del destete, pertenecían al grupo, más que a sus padres. Sus expectativas de futuro no dependían de que sus padres los quisieran, sino de llevarse bien con los otros miembros del grupo; en particular con los miembros de su propia generación, aquellos con los que convivirían el resto de sus días.

La mente del niño —la del niño moderno— es producto de esos seis millones de años de historia evolutiva. En el próximo capítulo veremos cómo se manifiesta en la conducta social del niño.

7

Nosotros y ellos

El señor de las moscas, la novela escrita en 1945 por quien luego sería premio Nobel William Golding, trata de un par de docenas de escolares británicos que quedan abandonados a su suerte en una isla tropical tras un accidente aéreo. El clima es templado y agradable; hay mucha comida y no hay personas mayores ni deberes escolares. Sin embargo, no resulta una excursión muy divertida. Cuando el pelo les ha crecido tanto como para hacerse una coleta, los niños comienzan a matarse unos a otros.[1]

Teniendo en cuenta el cuadro sanguinario de la historia humana y prehumana que he dibujado en el último capítulo, podrías pensar que estoy de acuerdo con la interpretación que hace Golding de la vida sin civilización. Pero no es así. Golding se equivocó por completo.

En efecto, cometió un buen número de errores y no todos ellos en el plano psicológico. Hace que los chicos usen las lentes para concentrar los rayos del sol y poder hacer fuego, pero esas gafas eran de un niño llamado Piggy y Piggy era miope. Solo las lentes de aumento, usadas para corregir la hipermetropía, pueden servir para encender un fuego. Hace que los niños más pequeños —los «pequeñajos» los llama— estén jugando todo el día, dejando de lado a los mayores; pero a los niños pequeños les fascinan los que son un poco más grandes que ellos y los buscarán constantemente, aunque no reciban muy buen trato por su parte.[2] Hace que Piggy hable con un acento de clase baja —él es el único con esa característica—, después de haber permanecido muchos meses en la isla. Durante ese tiempo, un niño real hubiera aprendido a hablar como sus compañeros.

Pero la equivocación más importante de Golding fue que los niños empezaran a matarse unos a otros. No el hecho de empezar a hacerlo, sino el modo como sucede. Hay dos líderes, Ralph y Jack. Ralph representa, en ese fuerte simbolismo de Golding, la ley y el orden. Jack representa la vida salvaje y el caos. Uno a uno, Jack va consiguiendo que todos los chicos se pongan de su lado, excepto Ralph, Piggy y un chico extraño llamado Simón. Simón muere, Piggy también, y la banda le está pisando los talones a Ralph cuando un grupo de adultos llega a la isla, justo a tiempo.

No soy la primera persona que le ha puesto objeciones a esa trama. Ashley Montagu, cuyos puntos de vista antibélicos y antiinstintivos fueron considerados en el capítulo anterior, se quejó hace más de veinte años de que El señor de las moscas fuera una novela poco o nada realista. Él citó un caso real de seis o siete niños melanesios que quedaron abandonados a su suerte en una isla durante siete meses y se llevaron la mar de bien. En la versión de Montagu de la novela, cuando los adultos aparecen al final y dictan sentencia, esta no debería ser: «Debería haber pensado que un grupo de chicos británicos —porque todos lo sois, ¿no es así?— debería mostrar mejor cuadro que este», sino que debería ser algo así como: «¡Bien hecho, tíos!».[3]

Pero Montagu también se equivocaba. El caso de los niños melanesios no es una comparación adecuada: ellos se conocían los unos a los otros de toda la vida —creían ser parte de una única familia extensa— y no eran más que seis o siete. En la isla de Golding había no menos de treinta niños y muchos de ellos no se conocían con anterioridad.

Si te encontraras en una isla con algunas personas a las que conoces desde hace tiempo y con otras que fueran extrañas, probablemente tenderías a relacionarte con las conocidas. Pero en la novela de Golding, los chicos que ya se conocen —porque eran miembros del coro escolar, dirigido (antes de que llegaran a la isla) por Jack— se dispersan inmediatamente y algunos de ellos se vuelven seguidores de Ralph.

Y no es así como hubiera ocurrido. El coro de Jack hubiera permanecido unido a él y los otros hubieran seguido a Ralph, o los niños de las mejores escuelas se habrían separado de los que asistían a las escuelas públicas y habrían acabado formando dos bandos, la condición sine qua non para que se declare la guerra. Los chicos podrían haberse liado a mamporros e incluso haber llegado al

derramamiento de sangre, pero no se habría tratado de un grupo contra un individuo, sino de un grupo contra otro.

Golding, como el filósofo inglés Thomas Hobbes, cree que la vida sin civilización sería un mundo de luchas encarnizadas: cada uno a lo suyo y al último que se lo lleve el diablo. Montagu, como el filósofo francés Jean-Jacques Rousseau, cree que sería como una comuna hippie bien organizada: todos comparten el trabajo y el alimento y hay mucho tiempo libre para oler las flores. Yo creo que ambos están equivocados.

El que lo entendió bien fue Darwin: «Las tribus que ocupan territorios adyacentes están casi siempre en guerra entre ellas», observó, y sin embargo «un salvaje arriesgará su propia vida por salvar la de otro de su misma comunidad». «Los instintos sociales nunca se extienden a todos los individuos de la misma especie». Que veas a los humanos como asesinos o misericordiosos, egoístas o altruistas, depende de si observas su conducta hacia sus compañeros de grupo o hacia los miembros de otros grupos.[4]

EL EXPERIMENTO DE ROBBERS CAVE

¿Qué sucedería realmente si dejaras abandonados a su suerte en plena naturaleza salvaje a un par de docenas de escolares? En 1954 —el mismo año en que se publicó El señor de las moscas— un grupo de investigadores de la Universidad de Oklahoma decidió averiguarlo. El experimentó se planeó cuidadosamente por adelantado: se trataba de hacer un estudio de las relaciones de grupo.[5]

Los sujetos —veintidós de ellos, para ser exactos— fueron seleccionados deliberadamente como los más idóneos. Eran chicos blancos de religión protestante y todos de once años de edad. El coeficiente intelectual de todos ellos estaba por encima de la media, y también sus resultados escolares. Ninguno de ellos usaba gafas. Ninguno era obeso. Ninguno se había metido nunca en problemas. Ninguno era nuevo en la zona, por lo que todos hablaban con el mismo acento de Oklahoma. Y cada uno procedía de una escuela pública distinta de Oklahoma, por lo que ninguno de ellos se conocía con anterioridad.

Ese grupo homogéneo de veintidós chicos fue dividido en dos pequeños grupos de once. Cada grupo fue conducido, de forma separada, a un campamento de boy scouts en el parque estatal Robbers Cave, un área

montañosa y densamente arbolada del sudeste de Oklahoma.

Los niños tenían la impresión de que iban a estar tres semanas de vacaciones en un campamento de verano. Sus experiencias en el campamento no eran aparentemente distintas de otras experiencias similares anteriores. A sus «monitores» les costó trabajo ocultar el hecho de que eran investigadores disfrazados que observaban y recogían de forma subrepticia las palabras y los actos de los chicos.

Cada uno de los grupos, los «Serpientes de cascabel» y los «Águilas» (ellos mismos escogieron esos nombres) ignoraba, al principio, la presencia del otro en el campamento. Habían llegado en diferentes autobuses, comían en el mismo comedor pero a diferentes horas, y sus alojamientos estaban en distintas zonas del campamento. El plan de los investigadores consistía en dejar pensar a cada grupo durante una semana que estaban solos en el campamento. Entonces les revelarían la presencia del otro grupo, los dejarían competir uno con otro y observarían los resultados. La competencia entre ambos se supone que había de conducir a la hostilidad. Pero los chicos iban bastante por delante de ellos. La hostilidad apareció incluso antes de que los dos grupos se encontraran directamente. La primera vez que los Serpientes de cascabel oyeron a los Águilas jugar a cierta distancia querían ya ir a encontrarse con ellos. Y los chicos estaban tan impacientes por competir con los otros —y eso fue una idea que salió de ellos, que los adultos no tuvieron que sugerírsela—, que los investigadores tuvieron dificultades para hacerles cumplir el programa de actividades.[6] La «fase 1» se supone que había de ser el estudio de la conducta dentro del grupo. La competencia entre grupos se supone que no debía comenzar hasta la «fase 2».

Los acontecimientos programados en la fase 2 eran actividades normales para chicos que están en un campamento de verano. Los dos grupos practicaban el béisbol, tiraban de la cuerda, buscaban tesoros, y competían por los premios. Los monitores actuaban como tales y trataban, además, de pasar lo más inadvertidos posible, interviniendo solo en caso de auténtica necesidad. Pero enseguida apareció la tirantez. Las descalificaciones ya se registraron en el primer encuentro oficial (un partido de béisbol) entre los Serpientes de cascabel y los Águilas. Antes del partido, los Serpientes de cascabel habían colgado su bandera en lo alto de la empalizada que delimitaba el campo —ellos pensaron

que el campo de juego era «nuestro»— y después del partido los Águilas, que habían perdido, la rompieron y la quemaron. Los Serpientes de cascabel se sintieron ultrajados. Pronto los monitores tuvieron que empezar a interrumpir las peleas a puñetazos.

La cosa fue a peor. Después de que los Águilas hubieran ganado al juego de la soga, los Serpientes de cascabel asaltaron sus alojamientos una noche. Les dieron la vuelta a las camas, rompieron las redes protectoras contra los mosquitos y robaron —entre otras cosas— un par de vaqueros con los que hicieron una nueva bandera. Los Águilas se vengaron con una incursión atrevida a plena luz del día y también revolvieron los alojamientos de los Serpientes de cascabel. No esperaban encontrar allí, a aquella hora, a los moradores, pero, por si las moscas, llevaban palos y bates de béisbol. Cuando regresaron a su alojamiento construyeron una defensa contra futuros ataques: calcetines rellenos de piedras y un arsenal de piedras para ser usadas como proyectiles. Esos críos no estaban jugando a la guerra, precisamente. En muy poco tiempo habían pasado de las descalificaciones a los palos y las piedras.

Puedo imaginarme perfectamente el alivio de los investigadores cuando se acabó la fase 2 y pudieron pasar a la fase 3, en la cual el plan consistía en suspender las hostilidades y formar con los dos grupos guerreros uno solo y pacífico. Pero es mucho más fácil dividir a la gente que volver a unirla. Lo primero que intentaron los investigadores —llevando a los dos grupos a una situación no competitiva— no sirvió en modo alguno para reducir el antagonismo. Que Águilas y Serpientes de cascabel comieran juntos solo condujo a que se produjeran guerras de alimentos y a un enorme alboroto en el comedor. Fue necesario crear «objetivos extraordinarios»: un enemigo común demasiado grande como para que los grupos pudieran luchar contra él en solitario.

Los investigadores fueron inteligentes al urdir semejantes situaciones. Fingieron que había un problema con el sistema de servicios del campamento y se les dijo a los chicos que sospechaban que algunos vándalos, ajenos al campamento, los habían asaltado.

Había que revisar toda la cañería y se necesitó a todos los críos de los dos grupos para hacer el trabajo. Una camioneta de suministros se había averiado y no arrancaba, y como estaba cuesta arriba se necesitó la fuerza unida de los dos

grupos para conseguir que se moviera. Los investigadores también alejaron a los niños de sus sitios familiares de acampada y se los llevaron a una nueva zona junto a un lago. Al final, una tregua sostenida había reemplazado a la guerra abierta de la fase 2. Pero si un Serpiente de cascabel hubiera pisado inadvertidamente el pie a un Águila, o si un Águila hubiera golpeado sobre el vendaje de la herida de un Serpiente de cascabel, sospecho que las hostilidades se hubieran reiniciado enseguida.

LA CALIDAD DEL GRUPO

El psicólogo social Muzafer Sherif, el director del equipo de investigación que llevó adelante el estudio de Robbers Cave, nunca ganó el premio Nobel por su trabajo —no se conceden premios Nobel en psicología o sociología—; pero su experimento sigue siendo citado en los libros de texto de sociología y psicología. No volvió a repetirse nunca, en parte porque sería peligroso y en parte porque no era necesario. El estudio de Sherif había conseguido sus objetivos de forma clara y convincente. Coge un grupo de chicos, permíteles desarrollar una identidad grupal y luego déjales descubrir que hay otro grupo que reclama ciertos derechos sobre un territorio que ellos consideraban «nuestro», el resultado inevitable es la hostilidad entre los grupos.

Pero aún quedaba bastante trabajo para futuros investigadores. ¿Qué pasa si los chicos no tienen tiempo para desarrollar esa identidad grupal? ¿Qué pasa si no tienen un territorio por el que luchar? En la naturaleza del sudeste de Oklahoma, Sherif y su equipo tuvieron que vérselas con serpientes, mosquitos y yedras venenosas, por no hablar de los calcetines llenos de piedras. El trabajo subsiguiente se llevó a cabo en la seguridad y la comodidad del laboratorio.

Los chicos que sirvieron como sujetos en los experimentos del psicólogo social Henri Tajfel eran chicos de catorce y quince años de una escuela de Bristol, en Inglaterra. Todos se conocían entre sí antes de que fueran, en grupos de ocho, al laboratorio de Tajfel. En el laboratorio se les pasó un test de «agudeza visual»: racimos de puntos fueron proyectados en una pantalla y se les pidió que calcularan el número de puntos de cada racimo. Después de hacer esa tarea, se les dijo a los chicos que algunas personas tendían a calcular por debajo, y otras por encima, el número de puntos. Entonces, después de que sus hojas de

respuestas fueran ostensiblemente «puntuadas», los chicos fueron llevados de uno en uno a otra habitación y se les dijo, de forma privada, a qué grupo pertenecían, si al de los sobrestimadores o al de los subestimadores. En efecto, la asignación de grupo fue completamente aleatoria: a la mitad de los chicos se les asignó a un grupo y a la otra mitad al otro. Su actuación en el test de los puntos no tenía nada que ver con esa asignación.

El experimento real comenzó inmediatamente después de haberles dado esa información falsa. Cada chico fue instalado en una cabina individual y se le pasó una «hoja de recompensas» para que la rellenara. Se le pidió que decidiera cuánto dinero se le debería pagar a varios de sus compañeros por participar en el experimento. Los compañeros solo fueron identificados por el número y el grupo. Por ejemplo, un chico al que se le hubiera dicho que era un sobrestimador se le pediría que escogiera, entre una lista de varias opciones, cuánto dinero se le debería dar al «miembro número 61 del grupo sobrestimador» y cuánto al «miembro número 74 del grupo subestimador». Cualquiera que fuese su opción —eso se decía claramente en las instrucciones— ello no afectaría en nada a su propio pago.

Los chicos no sabían qué compañeros estaban en su propio grupo y cuáles en el otro. Tampoco conocían la identidad de las personas a las que les asignaban los pagos. Sin embargo, dieron más dinero a los miembros de su grupo que a los del otro. Parecían estar más motivados para pagar menos a los miembros del otro grupo y pagar más a los del propio.

Este experimento demostraba qué poco se necesitaba para evocar lo que Tajfel llamaba «grupalidad». No se requiere una historia de amistad con uno de los miembros del grupo o un conflicto con los miembros del otro. Tampoco se precisa un territorio por el que luchar. Ni diferencias visibles en la apariencia o en la conducta. Ni siquiera es necesario saber quiénes son tus compañeros de grupo. «Aparentemente —concluyó Tajfel— el mero hecho de la división en grupos es suficiente para disparar la conducta discriminatoria.»[7]

La gente se divide en grupos en un abrir y cerrar de ojos, sin ayuda ninguna de un investigador. El autobús que llevaba a los Serpientes de cascabel al campamento de verano de Robbers Cave tardó un poco más de lo previsto en pasar por uno de los puntos de recogida. Los cuatro chicos que habían estado esperando allí media hora ya habían formado un espíritu de grupo cuando llegó

el autobús. Se sentaron juntos en el autobús y preguntaron si «nosotros los del lado sur» podían estar juntos en el campamento. Se necesitaron varios días de experiencias compartidas —un encuentro con una auténtica serpiente de cascabel, la necesidad de unir esfuerzos para levantar una tienda— para integrar a los del lado sur con el resto del grupo.[8]

En *El señor de las moscas*, el coro hace su aparición por primera vez cuando van marchando en formación, conducidos por Jack. Cada uno de ellos lleva «una gorra negra con una insignia de plata prendida en ella».[9] Antes del accidente aéreo que les dejó en la isla, estudiaban en una escuela de elite. En aquellos días (1950), los escolares británicos que asistían a escuelas de elite eran muy esnobs. Se podían identificar unos a otros por su acento y por las bufandas o las gorras, y miraban por encima del hombro a los escolares que asistían a las escuelas públicas.[10] Pero los chicos de la isla de Golding no se separan por clases sociales. Aquellos que asistían a la misma escuela no se unían. Desaparecieron todos los vestigios de su vida anterior: los chicos que habían sido miembros del coro nunca volvieron a cantar una nota.

Los Serpientes de cascabel y los Águilas no dejaron de lado su vida anterior. Todos ellos procedían de familias religiosas, y en el campamento de verano de Robbers Cave ambos grupos decidieron rezar una oración de gracias antes de las comidas. A pesar de la animadversión entre ambos grupos, los Serpientes de cascabel dieron tres hurras por los Águilas después de derrotarles en el partido de béisbol. Animar a los perdedores era, evidentemente, una tradición de las escuelas de Oklahoma.[11] Cuando se forman nuevos grupos, los miembros buscan, y por lo general preservan, aquello que tienen en común.

Es evidente que los novelistas no han de ser psicólogos sociales, pero sí se espera de ellos que sean buenos observadores de la conducta humana. Golding se equivocó de medio a medio. No estoy diciendo que no haya una violencia organizada: los grupos a veces atacan y matan a individuos. Pero usualmente la víctima es vista como uno de ellos. Y dentro de los grupos puede haber luchas por el poder y abusos, pero esas luchas intestinas pasan a un segundo plano cuando otro grupo —un enemigo potencial— aparece en el horizonte. Pienso que lo que hubiera sucedido en la isla de Golding es que los chicos se habrían dividido en dos grupos. Dentro de cada grupo habría sucedido más o menos lo mismo que entre los niños melanesios. Entre los grupos, por otro lado, hubiera

ocurrido más o menos lo mismo que entre los Serpientes de cascabel y los Águilas, solo que sin monitores que se metieran en medio cuando llegaran las hostilidades.

EL MUNDO DIVIDIDO

«Cuando nombramos algo —dice el lingüista S. I. Hayakawa— estamos clasificando». Nombrar, clasificar, categorizar, encasillar y dividir a las personas o cosas en grupos —llámese como se llame— es algo que hacemos en todo momento, permanentemente.[12] Nuestros cerebros están construidos de esa manera. Sería muy ineficiente tener que aprender a tratar con cada objeto, cada animal o cada persona individualmente, por eso establecemos categorías —«coches», «vacas» y «políticos», por ejemplo—, y entonces podemos aplicar lo que aprendemos sobre un miembro de la categoría a otro miembro de la misma categoría. En tanto que japonés estadounidense que se convirtió después en político, Hayakawa no se privó de señalar los peligros de la categorización. «La vaca 1 no es la vaca 2», recordaba a sus lectores. Y «el político 1 no es el político 2».[13]

Hayakawa creía en la teoría —denominada «hipótesis Whorfian»— de que el modo como nosotros dividimos el mundo en categorías es absolutamente arbitrario, y que darle un nombre a una categoría es lo que lleva a nuestros cerebros a encasillar las cosas de un modo particular. Hay algo de verdad en esa teoría. Cuando Henri Tajfel le dijo a uno de los chicos de Bristol que él era un sobrestimador, en la mente de este apareció una categoría que no había existido antes de entrar en el laboratorio de Tajfel.

Sin embargo, como muchas otras «leyes» de la psicología, la hipótesis Whorfian no sirve para todas las personas todo el tiempo, ni siquiera para la mayoría de las personas en la mayoría de las ocasiones. El modo como compartimentamos el mundo en categorías no es, por lo general, en absoluto arbitrario. Eso es verdad para categorías que tienen fronteras borrosas y para las que las tienen bien perfiladas. Noche y día son tan diferentes como la noche y el día, aunque sea difícil decir dónde acaba uno y empieza el otro. Los niños aprenden rápida y fácilmente a dividir el día en noche y día y a usar esas palabras apropiadamente. A los niños occidentales les cuesta varios años

aprender que las veinticuatro horas del día pueden ser divididas también en dos mitades de doce horas cada una, llamadas *a.m.* y *p.m.* La distinción a.m.-p.m. es artificial y poco convincente; la distinción noche-día es algo de lo que todos podemos ser conscientes incluso aunque no tengamos palabras para ella.[14]

La hipótesis Whorfian predice que los bebés y los animales no pueden categorizar porque no tienen las palabras para establecer esas categorías. Esta predicción ha sido rebatida contundentemente. Encasillar ha resultado ser una práctica tan fácil que hasta las palomas pueden llevarla a cabo. Pues sí, se han probado las habilidades clasificadoras de las palomas. Y sacaron un excelente. [15] Una paloma a la que se le ha enseñado a golpear con el pico en un botón cuando se le muestra una foto de una vaca, y en otro cuando se le enseña la foto de un coche, puede aplicar ese entrenamiento a vacas y coches que no haya visto antes.[*]

Lo que establece una categoría no es una palabra, sino un concepto. Para picar en el botón adecuado, la paloma ha de tener alguna especie de concepto de lo que es una vaca, de modo que cuando vea una imagen que no haya visto nunca antes, pueda casar la imagen de la fotografía con su concepto de vaca. La paloma no necesita conocer la palabra vaca para poder formarse el concepto de vaca. Los bebés de no más de tres meses pueden categorizar y, a partir de ahí, ser capaces de formar conceptos. Jean Piaget, el famoso psicólogo suizo del desarrollo, pensaba que ellos no podían, pero se equivocó. Al juzgar las habilidades de los bebés, Piaget fue un subestimador[16] ¿Cómo sabemos nosotros, pospiagetanos, que los bebés pueden formar conceptos? No, no les hacemos que aprieten botones con el pico. En lugar de eso les aburrimos. A los bebés se les aburre fácilmente, luego si les enseñamos montones de fotografías de vacas dejan de prestarnos atención enseguida. Si entonces sacamos la foto de un caballo y el bebé de repente parece interesarse de nuevo, sabemos que puede detectar la diferencia entre una vaca y un caballo.

Usando variaciones de esta técnica, se ha probado que los bebés más pequeños pueden indicar la diferencia entre coches y leones, entre coches y aviones y entre hombres y mujeres. También hay pruebas de que pueden indicar la diferencia entre adultos y niños: de los seis meses al año recelan de los adultos desconocidos, pero a los niños desconocidos se les concede el beneficio de la duda. Responden a las diferencias faciales entre adultos y niños, así como a las

diferencias de talla. Si les enseñas un grupo de caras de adultos sobre cuerpos de niños, los bebés se sorprenden y se divierten.[17]

De las tres maneras como clasificamos a las personas, los bebés conocen dos —el sexo y la edad— antes de cumplir un año. La tercera es la raza, pero eso lleva ya bastante más tiempo. La raza es un concepto borroso, con fronteras arbitrariamente trazadas. Los niños no pueden decir siempre cuál es la raza de sus compañeros de clase solo con mirarlos (ni tampoco los adultos), y a veces el único modo de estar seguro es preguntar. Pero sobre el sexo nos encontramos en la misma situación.[18]

Arbitraria o no, la clasificación tiene efectos predecibles, y eso es lo que le preocupaba a S. I. Hayakawa. Refiriéndose a sí mismo en tercera persona, Hayakawa expresaba su disgusto por ser clasificado:

> El escritor se ha pasado toda la vida, excepto una corta estancia en el extranjero, en Canadá y en Estados Unidos. Habla japonés a trancas y barrancas, con el vocabulario de un niño y acento estadounidense, y ni lo lee ni lo escribe. Sin embargo, como las clasificaciones parecen tener un cierto poder hipnótico sobre algunas personas, a él siempre le califican (o le acusan) de tener una «mente oriental».[19]

CONTRASTE Y ASIMILACIÓN

Lo que le molestaba a Hayakawa no era tanto el hecho de ser clasificado como «oriental» (un término respetable), como el que la gente esperara de él que tuviera todas las características atribuidas a los miembros de esa categoría. Esta es una de las consecuencias de la categorización: nos obliga a considerar que los elementos dentro de una categoría son más parecidos de lo que realmente son. Al mismo tiempo, nos fuerza a ver que los elementos de categorías diferentes son más diferentes de lo que en realidad son.[20]

Los elementos categorizables no necesariamente han de ser personas. Si consideramos, por ejemplo, las dos principales categorías de animales domésticos, el perro y el gato, los «perros» nos hacen pensar en cualidades que la mayor parte de perros comparte y que no poseen los gatos, y viceversa. Nos representamos el perro arquetípico —la lengua colgando, moviendo el rabo, deseando jugar con la pelota— y al gato arquetípico como ordenado y complacido. Si fuéramos a una exhibición canina y viéramos a los foxhounds,

caniches, collies, chihuahuas y bull terriers, podríamos apreciar lo mucho que varían en apariencia y temperamento. Pero cuando las categorías son *perros* y *gatos*, nosotros vemos a los perros básicamente iguales y en nuestra mente se representan todas aquellas características que los distinguen de los gatos. La tendencia a ver dos categorías yuxtapuestas más distintas de lo que en realidad son es la fuente de lo que los psicólogos sociales llaman *grupo de efectos contraste*.[21]

Todo lo que se necesita para crear grupos de efectos contraste es dividir a la gente en dos grupos. Los grupos se ven a sí mismos como automáticamente distintos de los otros, con el resultado de que cualquier mínima diferencia entre ellos se volverá mucho mayor. Un caso interesante es cuando los grupos parten de una misma situación, porque no hay entre ellos diferencias con las que empezar, y ellos mismos las crean. Los chicos del campamento de verano de Robbers Cave fueron escogidos para ser lo más parecidos posible, por lo que los Serpientes de cascabel y los Águilas tuvieron que hallar maneras de diferenciarse. Lo hicieron poniendo el énfasis en diferentes aspectos de características que ya llevaron con ellos al campamento: unos antecedentes religiosos compartidos y la tendencia normal de los chicos a hablar de forma obscena entre ellos.

He aquí a los Águilas después de haber ganado el segundo partido de béisbol a los Serpientes de cascabel:

> Mientras andaban por el camino, los Águilas hablaban sobre las razones de su victoria. Masón la atribuía a sus plegarias. Myers, asintiendo convencido, opinaba que los Serpientes de cascabel perdieron porque decían tacos todo el rato. Entonces gritó: «Eh, vosotros, chicos, no volváis a decir más palabrotas, y lo digo en serio». Todos los chicos estuvieron de acuerdo con esa línea argumental.[22]

Por lo tanto, los Serpientes de cascabel se convirtieron en el grupo malhablado y los Águilas dejaron de decir palabrotas y se convirtieron en el grupo rezador.[23] Los buenos chicos contra los malos chicos. Y sin embargo, ninguno de esos chicos se había significado por su bondad o por su maldad antes de que comenzara el experimento. Los investigadores querían, y habían hechos considerables esfuerzos por conseguirlos, veintidós chicos perfectamente normales.

La categorización provoca un incremento de las diferencias entre los grupos humanos, pero una reducción dentro de cada grupo en particular. La tendencia de los miembros del grupo a parecerse cada vez más es llamada *asimilación*. Los grupos humanos piden una cierta cantidad de conformidad. Esto es especialmente cierto cuando un grupo contrastado está en la vecindad, y especialmente cierto respecto de las características en la que ambos grupos difieren (o creen ellos mismos que difieren). En el campamento de verano de Robbers Cave, a los Serpientes de cascabel les gustaba pensar en sí mismos como tíos duros, no como mariquitas. A un Águila le estaba permitido (por compañeros Águilas) llorar si se torcía un tobillo o le sangraba una rodilla; pero de un Serpiente de cascabel se esperaba (sus compañeros lo esperaban) que soportara el dolor estoicamente. Los grupos de niños usan distintos métodos, a menudo bastante crueles, para reforzar sus reglas de conducta tácitas. Aquellos que no se avengan a ellas, o que sean distintos, de cualquier forma que sea, pueden ser excluidos o convertirse en el blanco de las burlas de los demás. «El clavo que golpea hacia arriba, será bajado a martillazos», dicen en Japón. Tendemos a pensar en la adolescencia cuando oímos la expresión «presión de los compañeros», pero la presión niveladora es mucho más intensa en la infancia. Hacia los diez años rara vez es necesario castigar al inconformista. Los adolescentes no se sienten presionados para nivelarse, ellos se sienten empujados, por deseo propio, a formar parte del grupo.[24]

Una famosa serie de experimentos sobre la conformidad con el grupo fue llevada a cabo a comienzos de los años cincuenta por el psicólogo social Solomon Asch utilizando a estudiantes universitarios como sujetos.[25] Un experimento típico comenzó con ocho jóvenes que se presentaron en el laboratorio, supuestamente para tomar parte en un estudio sobre juicios de percepción. Solo uno de los ocho era, de hecho, un sujeto; sin embargo, los otros estaban confabulados con el investigador, entrenados para representar un papel. Su papel consistía en sentarse alrededor de una mesa junto con el conejillo de indias —con el sujeto, quiero decir— y emitir juicios de percepción incorrectos con la más seria de las caras. Se les había pedido que no mostraran señales de diversión o sorpresa cuando los juicios del sujeto difirieran de los que a ellos se les había dicho que dijeran.

No todos los sujetos cedieron a su deseo de ajustarse al grupo; en efecto, la

mayoría continuó dando respuestas correctas incluso cuando los otros siete estaban unidos contra él. El objetivo de esos experimentos no era demostrar que la gente puede derrumbarse bajo la amenaza de una humillación pública, sino mostrar que una persona pondrá antes en cuestión su propia opinión que la opinión unánime de sus compañeros. El sujeto no acusó a los otros de mentir o de conspirar contra él (aunque de hecho eso es lo que estaban haciendo). No pensó que hubiera algo equivocado con los otros jóvenes, sino que se trataba de él. «Empecé a dudar de que mi visión fuera la correcta» era un comentario típico.

DENTRO DEL GRUPO

Todos esos comentarios acerca de la conformidad con el grupo no significan que los grupos humanos estén formados por un puñado de clones. Ya dije en el capítulo anterior que una familia de clones sería imposible que ganara el premio al superviviente más apto; y lo mismo vale para un grupo de clones. Como las familias, los grupos están en mejor situación si sus miembros pueden ocupar una gran variedad de espacios. Deben ayudarse mutuamente en los momentos en que no pueden defenderse por separado, pero cuando no existe una amenaza externa cada uno debería ser capaz de contribuir al grupo a su manera. No todo el mundo en un grupo puede ser el líder. Así es, tener más de un líder puede provocar que el grupo se divida y se convierta en una presa fácil si en la casa de al lado hay un grupo mayor conducido por un único líder fuerte. En consecuencia, está dentro de la naturaleza de los grupos humanos, cuando no están dedicados a hostigarse mutuamente, hacer dentro del grupo un trabajo de un tipo llamado *diferenciación*. La diferenciación fue uno de los dos procesos —el otro es la asimilación— que los investigadores de Robbers Cave estudiaron durante la fase 1.

Una de las maneras como los grupos se diferencian a sí mismos es a través de las luchas entre los miembros individuales para conseguir dominio o adquirir poder social. La jerarquía dominante, u «orden del picotazo», se halla también entre los grupos de monos; pero me extenderé más sobre el particular en el próximo capítulo. La otra clase de diferenciación es peculiarmente humana. Se halla encerrada en esta cita de un libro de texto sobre psicología del desarrollo,

de 1957:

> La pandilla se hace rápidamente con una idiosincrasia de la apariencia, los modales, las habilidades o lo que sea, y a partir de ahí se trata a los niños según esos rasgos. El estereotipo gracias al cual la pandilla identifica al niño se expresa muy a menudo en los apodos: «huesudo», «tonelete», «cuatro ojos», «canelo», «profesor», «cojitranco».[26]

No había toneletes, cuatro ojos o cojitrancos entre los chicos de Robbers Cave, pero durante la semana anterior al contacto entre los grupos, los chicos ya habían empezado a hacerse un hueco propio. Uno de ellos, siempre disponible en cualquier grupo de chicos, y que siempre se acaba llenando, es el del papel de payaso. Los Serpientes de cascabel tenían un payaso llamado Mills:

> Tras los partidos de béisbol, todos los miembros estuvieron de acuerdo en aceptar las decisiones del resto del grupo sobre los juegos, excepto Mills, que se apartó de una decisión en su propio beneficio. Durante el período de descanso Mills empezó a lanzar piñas y acabó subido a un árbol, mientras sus compañeros se las lanzaban a él y él gritaba: «¿Dónde están mis camaradas?». Un chico le respondió: «¡Mira nuestro líder!». (El papel de payaso solía convertirle en el centro de la atención general.)[27]

A otro Serpiente de cascabel, Myers, se le acabó pegando la etiqueta de exhibicionista porque fue el primero en nadar desnudo, un acto audaz que le sirvió para granjearse el apodo de «nudista».

¿QUÉ ES UN GRUPO?

Seguro que te has dado cuenta de que he dicho muchas cosas sobre los grupos sin que aún haya dicho qué es exactamente un grupo. Eso se debe a que la definición depende de la perspectiva teórica de quien lo defina. Yo me sumaré a una perspectiva teórica particular al definir el grupo como una categoría social, una casilla con gente dentro. A menudo, una categoría social lleva una etiqueta —japonés-estadounidense, serpiente de cascabel, mujer, niño, demócrata, licenciado, doctor—, pero no tiene por qué, porque una categoría se define con un concepto y este puede existir sin su etiqueta correspondiente. Esta definición sirve también para grupos animales. Si una paloma puede tener un concepto de una vaca, también puede tener un concepto de su grupo.

Los grupos pueden ser grandes o pequeños, pero por lo general tienen más de dos individuos. Normalmente, a dos personas no se las denomina grupo; el término técnico para dos personas es diada, como en «relación diádica». Por decirlo en términos coloquiales: dos es compañía, tres es multitud.

Los grupos humanos pueden producirse de muy variadas formas. Un investigador puede decirle a un niño que es un sobrestimador, e inmediatamente él se identificará con un grupo anónimo de gente llamado «sobrestimadores». Cinco personas se quedan encerradas en un ascensor. Si son rescatadas en un plazo de cinco minutos, son simplemente cinco personas; pero si pasa media hora se convierten en un grupo. Compartir el destino —en el sentido de «todos estamos metidos en esto»— es uno de los factores que crea grupalidad. Se ha de advertir que el grupo del ascensor no tiene nombre —las categorías sociales dependen de los conceptos, no de las etiquetas—, y adviértase también que la gente del ascensor no se comporta toda igual. Los ascensores parados también tienen el payaso de turno.

Uno de los grupos básicos y duraderos es la familia. En las sociedades tribales, cuando los pueblos se dividen y los dos grupos se hacen la guerra, las familias casi siempre se mantienen unidas, y las personas que tienen parientes en ambos lados se sienten desgarradas y reacias a luchar.[28] Una de las maneras como los pequeños grupos pueden fusionarse en grupos mayores es estableciendo alianzas familiares. Si el jefe de un pueblo da su hija en matrimonio al jefe de otro pueblo, entonces sus hijos tendrán abuelos en ambos lados. A veces ya es suficiente para evitar una guerra. Piensa en esto: si Romeo y Julieta hubieran vivido y hubieran tenido un hijo, los Montescos y los Capuletos podrían haberse reunido pacíficamente en el bautizo. Pero también podrían no haberlo hecho, claro.

Cuando los grupos se escinden, lo hacen en familias. En noviembre de 1846, una caravana guiada por un granjero llamado George Donner se quedó atrapada en un paso montañoso nevado en California. El grupo Donner, como se le acabó llamando, se quedó pronto sin comida. De las ochenta y siete personas que partieron, cuarenta murieron ese invierno o fueron asesinadas, y algunos de los cuerpos sirvieron de comida a los otros miembros del grupo. La tasa de mortalidad entre las mujeres era la mitad que entre los hombres, pero no fue el sentido caballeresco lo que las salvó: no había ninguna regla al estilo de «las

mujeres y los niños primero» en el paso Donner. Lo que salvó a las mujeres fue el hecho de que todas ellas pertenecían a grupos familiares, mientras que muchos de los hombres eran solteros. De los dieciséis hombres sin compromiso que había en el grupo Donner —la mayoría de ellos saludables y en la flor de la vida — solo sobrevivieron tres. Según el biólogo evolucionista Jared Diamond: «El grupo Donner dejó claramente sentado que los miembros de la familia permanecen juntos y se ayudan unos a otros a expensas de los demás». Algunos de ellos sobrevivieron recurriendo al canibalismo, pero no comieron la carne de sus hermanas, hermanos, hijos, padres, maridos o esposas.[*]

TODO ESTÁ EN TU CABEZA

Los fenómenos básicos en las relaciones de grupo que hemos tocado en este capítulo —preferencia por el grupo de uno, hostilidad hacia el otro grupo, efectos contraste entre grupos y asimilación y diferenciación dentro del grupo— son tan evidentes, tan fáciles de demostrar en el laboratorio o mediante la observación del natural, que los psicólogos sociales pronto se vieron con poco trabajo por hacer, excepto barrer las migas. Fue el éxito de la psicología social, no su fracaso, lo que condujo a la decadencia de ese campo de estudio tras las brillantes investigaciones llevadas a cabo en los años cincuenta.

Vale, esa no fue la única razón para la decadencia de la psicología social. La otra razón fue la popularidad del conductismo de Skinner. En el departamento de psicología donde yo me licencié antes de que me expulsaran en 1961 (ver el prólogo), B. F. Skinner era el profesor más destacado, y la mayoría de los estudiantes graduados allí eran discípulos suyos. Allí no existía la psicología social, sino en un departamento llamado «Relaciones sociales». Nosotros, que estábamos en el auténtico departamento de psicología nos burlábamos despectivamente de los bobos de sociales.

Me ha costado treinta y tres años darme cuenta, pero mis compañeros y yo hacíamos muy mal al despreciarlos de aquel modo. La idea de Skinner era que él podía explicar la conducta observando la historia de refuerzos —las recompensas recibidas o no recibidas— del organismo individual. Él los llamaba «organismos» porque no veía diferencias importantes entre las especies: todas bailaban al mismo compás. El problema (y debería decir un problema) con un

acercamiento semejante es que no puedes explicar la conducta de los individuos contemplándolos de forma aislada si se da el caso de que pertenecen a especies que han estado concebidas por la evolución para vivir en grupos. Los estudiantes de Skinner estudiaban cómo se comportan las palomas si las metes en una caja, les das un botón sobre el que picotear y les das unos pocos granos de maíz cuando picotean el botón. Pero las palomas no han sido creadas para vivir solas en cajas, sino en la compañía de otras palomas.

Algunos ornitólogos de Arizona cometieron el mismo error. Criaron ochenta y ocho loros de pico grueso, miembros de una especie en peligro de extinción, y los soltaron en un bosque de pinos donde se habían criado una vez. Murieron o desaparecieron todos los pájaros. En la vida salvaje, esos loros forman una bandada, pero los criados en cautividad no muestran el menor interés en buscar la compañía de sus iguales. Un pájaro solitario se convierte rápidamente en presa fácil para los halcones, y eso es lo que aparentemente les ocurrió a los loros de pico grueso criados en cautividad.[29]

Hoy, los skinnerianos están desapareciendo, como los loros de pico grueso, mientras que los psicólogos sociales proliferan como las palomas. Pero la psicología social ha cambiado: tiene mucho menos que ver con el comportamiento que con lo que ocurre en el interior de la mente. Los datos fundamentales ya han sido recogidos; y ahora lo que se necesita es el marco teórico en el que encuadrarlos. Elaborar teorías sobre las relaciones de grupo y argumentar su validez tiene ocupados, a día de hoy, a muchos psicólogos sociales.

He aquí algunas de las preguntas que esas teorías están destinadas a contestar: ¿Qué incita a la gente a favorecer a su propio grupo y a sentir hostilidad, al menos durante cierto tiempo, hacia otros grupos? ¿Qué les motiva para parecerse a sus compañeros de grupo, incluso aunque no haya ninguna presión uniformizadora, y para diferenciarse de los miembros de otros grupos? ¿Qué les motiva para distinguirse de sus compañeros de grupo, abrirse su propio espacio y luchar por el éxito individual y el reconocimiento? ¿Qué determina cuál de estos dos procesos contradictorios, asimilación y diferenciación, haya de prevalecer? ¿Y cómo decide la gente a qué grupo pertenece cuando tienen más de una opción? ¿Qué hizo que Mary Breen, una de las supervivientes del invierno en el paso Donner, pensara en sí misma más como miembro de la

familia Breen que como miembro del grupo Donner?

La conducta grupal humana es muy compleja. Las personas en nuestra sociedad se identifican a sí mismas —autoclasificación, lo llama el psicólogo social australiano John Türner— con grupos muy distintos.[30] La descendiente en cuarta generación de Mary Breen podría clasificarse a sí misma, dependiendo de las circunstancias, como «una mujer», «una californiana», «una estadounidense», «una demócrata», «una estudiante en Berkeley», «una estudiante de la promoción de 2002» o como «miembro de la familia Breen». Los otros miembros de esos grupos no le han de parecer familiares; de hecho ni siquiera tiene que saber quiénes son. Ella puede cambiarse de un grupo a otro, dentro de su mente, sin moverse un centímetro; no tiene que trasladarse a Kahama para convertirse en una kahaman. Todas estas cosas hacen que la conducta de un grupo humano parezca muy distinta de la conducta grupal de animales no humanos. Hasta donde yo sé, ninguno lo ha intentado; pero parece bastante difícil evocar el sentimiento de grupo en un chimpancé susurrándole al oído: «Eres un sobrestimador».

Con todo, la conducta grupal humana es claramente algo que hemos heredado de nuestros ancestros primates. Como los loros de pico grueso, nosotros no estamos concebidos para vivir solos.

Las teorías sobre las relaciones grupales elaboradas por los psicólogos sociales son teorías acerca de lo que ocurre en el interior de la mente humana. Skinner se equivocó al asumir que la conducta humana puede ser explicada con los mismos mecanismos elementales que él usaba para explicar la conducta de las ratas y las palomas. Creo que los modernos psicólogos sociales cometen el error opuesto: construyen teorías de la conducta de grupo que no pueden ser aplicadas a los animales, incluso aunque muchas de esas mismas conductas se observen en los grupos animales. La teoría de John Turner, por ejemplo, dice que la razón por la que preferimos nuestro propio grupo y denigramos a otros es porque nos sentimos motivados a incrementar nuestra autoestima.[31] Pensar que nuestro propio grupo es mejor aumenta nuestra autoestima. Incluso si estás deseando admitir que el chimpancé tiene un deseo de autoestima, parece un motivo demasiado fútil para explicar el inmenso poder de la conducta grupal. ¡La gente mata y muere por sus grupos! Yo no creo que las emociones desatadas y la conducta bélica de los niños de once años en el campamento de verano de

Robbers Cave estuvieran orientadas por un deseo de autoestima. Como elemento motivador, no es ni siquiera lo suficientemente fuerte como para que un niño de once años haga sus deberes.

Las motivaciones poderosas son aquellas que tienen que ver con la supervivencia o con la reproducción. Durante muchos millones de años (bastante antes de que nuestra propia especie hiciera su aparición en escena), los primates han vivido en grupos. Durante todo ese tiempo —excepto una pequeñísima parte de él— la supervivencia del individuo ha dependido de la supervivencia del grupo, y los miembros del grupo eran parientes cercanos. Un deseo de morir por otros que llevan tus genes tiene sentido en términos evolutivos. Muchos animales hacen cosas que parecen autosacrificios —los graznidos de un pájaro para alertar a sus compañeros, aunque ese aviso lo convierta en presa fácil de un depredador—, porque incluso aunque mueran, sus hermanos, hermanas, padres o hijos pueden salvarse. Los individuos pueden desaparecer, pero los genes que comparten con sus familiares se salvan y se transmiten.[32]

En un grupo humano de cazadores recolectores todo el mundo estaba relacionado entre sí, consanguíneamente o por matrimonio. Los grupos humanos ya han dejado de estar formados por personas relacionadas unas con otras, pero el motivador que potencia la conducta de grupo no parece haberse enterado. Bajo las florituras proporcionadas por nuestras recientemente adquiridas habilidades cognitivas hay raíces evolutivas muy profundas. El poder emocional de la grupalidad viene de una larga historia evolutiva en la que el grupo era nuestra única esperanza de supervivencia, además de que sus miembros eran nuestras hermanas, hermanos, hijos, padres, maridos o esposas.

RECONOCER A NUESTROS PARIENTES

Muchas clases de animales son capaces de lo que los biólogos llaman *reconocimiento del parentesco*. Esa capacidad les permite saber con qué miembros de su especie han de ser agradables o desagradables. Una avispa polistes, por ejemplo, decide mediante el olfato si otra polistes que busca ser admitida en el panal es una de las *nuestras* o de *ellas*. Si la recién llegada huele como *nosotras*, se le permite entrar. Las salamandras tigre pueden reconocer a sus propios hermanos, también a partir del olfato. Si las crías entre ejemplares

que no son hermanos a menudo se convierten en caníbales. No les importa comerse a otras salamandras, pero no se comerán a sus propios hermanos y hermanas. El reconocimiento del parentesco a través de los olores se basa en un mecanismo bioquímico similar a aquel mediante el cual tu sistema inmunológico puede distinguir entre «yo» y «no yo».[33]

Los humanos reconocen el parentesco no mediante los olores, sino por la familiaridad. Una hermana o un hermano es alguien que ha crecido contigo. La gente no se casa con sus hermanos o hermanas, no porque vaya contra la ley, sino porque no quieren. Los israelíes que son criados en un kibbutz, donde los chicos y las chicas crecen juntos, y son tratados como hermanos y hermanas, no se casan unos con otros.[34]

Pero las personas, sin embargo, se sienten atraídas por otras que son parecidas a ellas mismas. Los maridos y las esposas son, por término medio, bastante más parecidos de lo que serían si Cupido lanzara sus flechas al azar. Las maneras como las parejas casadas tienden a parecerse entre sí incluyen la raza, la religión, la clase socioeconómica, el coeficiente intelectual, la educación, las actitudes, los rasgos de personalidad, la altura, la anchura de la nariz y la distancia entre los ojos. Las parejas casadas no se parecen a medida que envejecen, sino que son parecidas desde el primer momento.[35]

Las similitudes también sirven como base para la amistad. Incluso en la guardería, un niño se siente atraído por otros «como yo». En la primaria, los niños que son buenos amigos es probable que sean de la misma edad, el mismo sexo y raza, y que compartan los mismos intereses y valores.

Creo que la tendencia a sentirse atraído por personas que son parecidas a uno mismo tiene sus orígenes remotos en el reconocimiento del parentesco. Si fueras un cazador-recolector, alguien que se pareciera a ti y hablara tu misma lengua es más probable que fuera un miembro de tu grupo, posiblemente un pariente, que alguien que no se te pareciera y hablara una lengua que no pudieras comprender. Si tú eres un norteamericano educado, sabes que confiarás en alguien que se parezca a ti, que hable como tú y que piense como tú.[36]

Se desconfía instintivamente del extraño, tanto las crías humanas como las de la avispa polistes, porque quizá no sea portador de algo bueno. Si es un caníbal —el canibalismo se da en muchas especies, incluida la nuestra—, puede comerte, porque tú no eres su pariente. La primera reacción frente a un extraño,

o frente a uno que se comporta extrañamente, es el miedo. El miedo se convierte en hostilidad porque tener miedo no es algo agradable. ¿Te acuerdas del chimpancé aquejado de polio que se arrastró a sí mismo de regreso hacia su grupo? Sus compañeros reaccionaron al principio con miedo y después airadamente: le atacaron. ¡Maldito seas por darnos semejante susto![37]

No necesitamos una explicación cognitiva especial de la hostilidad hacia otros grupos. La evolución proporciona una y sirve tanto para los animales como para las personas. El efecto de contraste grupal, que exagera las diferencias entre grupos, o las crea si no existen, no se halla (hasta donde yo sé) en los animales, pero es una consecuencia directa de la tendencia humana y animal a sentir hostilidad hacia otros grupos. Si algunos no te gustan y les temes, estás motivado para ser tan diferente de ellos como te sea posible. Los humanos —como criaturas adaptables que son— son bastante ingeniosos a la hora de encontrar maneras de distinguirse de los miembros de otros grupos.

CÓMO Y POR QUÉ NOS CLASIFICAMOS A NOSOTROS MISMOS

En el mundo moderno la afiliación al grupo aún implica el tipo de respuesta «son como yo, yo soy como ellos», es decir, la percepción de que, de algún modo, eres semejante a otras personas del grupo, que tú y ellos tenéis algo en común. Y eso que tenéis en común puede ser casi nada: vivir en el mismo estado, votar al mismo partido en las últimas elecciones, ser de la misma edad o del mismo sexo, ir a un campamento en el mismo autobús o quedarte encerrado en el mismo ascensor.

Las categorías sociales anidan unas dentro de otras como las capas de una cebolla, o se superponen, como una fuente de anillas de cebolla frita. El número de opciones que tiene una persona en nuestra moderna sociedad compleja es inconcebible. Antes ya dije que la descendiente en cuarta generación de Mary Breen podía clasificarse a sí misma como «californiana», «estadounidense», «demócrata», «mujer», «estudiante en Berkeley», «miembro de la promoción de 2002» o «miembro de la familia Breen». Sin embargo, otra alternativa abierta es la posibilidad de no clasificarse como nada de lo anterior, sino solamente como «yo, una persona única».[38] De las muchas autoclasificaciones a disposición de

Mary VI, ¿cuál escogería? ¿Cuál dirigirá sus pensamientos, sentimientos y acciones? Me temo que ahora necesitamos volver la vista a los psicólogos sociales y sus teorías cognitivas especiales.

La aproximación teórica que más ha influido en mi propio pensamiento es la del psicólogo social australiano John Turner, a quien ya he mencionado con anterioridad en este capítulo. Turner estudió con Henri Tajfel, el inventor de los sobrestimadores y los subestimadores, y su teoría está basada en un trabajo teórico primerizo de Tajfel.

Lo que me gusta de la teoría de Turner es lo que tiene que ver con la autoclasificación. Turner dice que podemos clasificarnos a nosotros mismos de formas muy distintas y en una gran variedad de niveles, desde el «yo, una persona única», hasta categorías tan grandes como «un estadounidense» o incluso «un ser humano». La autoclasificación puede variar según los momentos: depende enormemente del contexto social, de dónde estamos y quién está con nosotros. Lo que nos empuja a autoclasificarnos de una manera y no de otra es la relativa importancia, en un momento dado, de varias categorías sociales.

Lo importante, lo preeminente, lo conspicuo, etc., es la cualidad que destaca en las cosas que nos llaman la atención. Pero se trata de un concepto escurridizo, difícil de definir sin caer en un razonamiento circular, el cual es un peligro siempre presente para los psicólogos académicos. ¿Por qué escogiste determinada autoclasificación? Porque era relevante. ¿Cómo sabemos que era relevante? Porque esa es la autoclasificación que escogiste.

Turner logra salir de ese círculo vicioso especificando una condición que convierte a una categoría social en preeminente: cuando una categoría que contraste con ella o que sea comparable esté simultáneamente presente. Así, la categoría social adulto no es importante cuando estás en una habitación llena de adultos; pero en cuanto entran los niños adquiere automáticamente relevancia. La categoría *Serpiente de cascabel* adquirió relevancia instantánea cuando los Serpientes descubrieron que había otro grupo de muchachos de once años que compartían con ellos los terrenos del campamento. Si ellos hubieran descubierto un grupo de niñas de once años en el otro lado del campamento, la categoría social relevante hubiera sido la de chicos.

Cuando una categoría social particular es relevante y tú te incluyes como

miembro de ella, el grupo tiene sobre ti una poderosa influencia; y las semejanzas entre los miembros del grupo tienden a incrementarse; del mismo modo que tienden a ensancharse las diferencias con otros grupos.[39]

John Turner lo llama *grupo psicológico*; y un viejo término para ello es el de *grupo referencial*. Se trata del grupo con el que, en un momento dado, te identificas tú mismo. Así lo define Turner:[40]

> Un grupo psicológico se define como aquel que es psicológicamente significativo para sus miembros, con el que ellos se relacionan subjetivamente para compararse socialmente y para la adquisición de normas y valores… de los que ellos toman sus reglas, principios y creencias acerca de las conductas y las actitudes apropiadas… y que influye en sus actitudes y su conducta.

Adquisición de normas y valores. Reglas, principios y creencias acerca de la conducta apropiada. Que influye en sus actitudes y conducta. ¡Pero eso se supone que es lo que las familias han de hacer con sus niños! ¡Esa es una descripción de la socialización!

A veces las familias socializan a sus hijos. Pero usualmente no lo hacen, y yo te diré por qué.

FAMILIAS Y OTROS GRUPOS

Dentro de los grupos de monos son frecuentes las disputas, que por lo general se resuelven rápidamente, en la medida que los animales individuales intentan mejorar o defender su posición en la jerarquía de poder. Los miembros del grupo, según observa el estudioso de los primates Frans de Waal, «son simultáneamente amigos y rivales, que se pelean por el alimento o las compañeras, pero sin embargo dependen unos de otros».[41]

Estas luchas dentro del grupo se acaban de repente cuando el grupo es amenazado por un depredador o por otro grupo de monos. Por decirlo en términos humanos, la amenaza exterior ha incrementado la importancia del grupo. La consecuencia —exactamente igual que en los grupos humanos— es que la diferenciación (en este caso la lucha por el poder) pasa a un segundo plano y el grupo se une para hacerle frente al enemigo común.[42]

Incluso los monos son lo bastante inteligentes como para usar la amenaza del

enemigo común como un modo de reducir las tensiones internas del grupo. Frans de Waal ha visto cómo jóvenes babuinos resuelven una disputa amenazando conjuntamente a los miembros de otro grupo de babuinos y de chimpancés en un zoo lanzando gritos agresivos hacia la jaula de los guepardos, aunque no se viera a ninguno de ellos. «La necesidad de un enemigo común puede ser tan poderosa que incluso se fabrica un sustituto —dice De Waal—. Yo he visto a macacos de cola larga correr hacia la piscina para amenazar a sus propias imágenes en el agua: una docena de monos en tensión se unifican contra el "otro" grupo en la piscina».

A falta de un enemigo común, o de un objetivo común que puede ser conseguido solo si todo el mundo colaborarlos grupos tienden a dividirse en una colección de individuos o de grupos más reducidos. Cada una de las personas atrapadas en el ascensor se comporta de modo distinto, compitiendo por el liderazgo y adoptando papeles como el pesimista o el gracioso del grupo.

Al margen del grupo Donner, no había más gente en el paso Donner aquel invierno. Si se hubieran encontrado con otro grupo de pioneros o con una tribu hostil de indios americanos, se hubieran unido a ellos. La categoría social «grupo Donner» tenía poca relevancia porque la categorización requiere más de una categoría: se necesita un *ellos*, para crear un *nosotros*. Así pues, el grupo se dividió en familias. Si el clima no hubiera sido tan adverso y no hubieran estado todos tan hambrientos, el grupo Donner podría haberse dividido de un modo distinto: adultos y niños.

No hubo un grupo de niños que jugara en el paso Donner, pero eso se debió a que las circunstancias eran excepcionales. Normalmente, cuando los grupos o las familias se unen, los niños se buscan unos a otros fuera de los grupos. A veces la familia vuelve a dividirse —esto sucede en las sociedades cazadoras-recolectoras, cuando se disparan las tensiones internas o cuando la escasez de recursos hace difícil que los grandes grupos encuentren comida— y eso resulta duro para los niños. Los adultos son quienes toman la decisión de dividirse, no los niños. El etólogo Irenäus Eibl-Eibesfeldt describe cómo un par de hermanos bosquimanos se peleaban entre sí y explicaba que el grupo bosquimano se había dividido por aquel entonces en familias individuales, por lo que «el hermano mayor no podía encontrar una válvula de escape en el grupo de juego de niños en el que él hubiera estado normalmente».[43]

Los pioneros estadounidenses no siempre cruzaban el país en grandes grupos. La familia de Laura Ingalls Wilder, autora de *La casa de la pradera*, lo hizo sola: solo mamá, papá y sus tres hijas: Mary, Laura y Carrie. ¿Constituía «la familia Wilder» una categoría relevante para Laura? No, porque no había ninguna familia más con ellos. Para Laura, las categorías relevantes eran *niñas* y *padres*. Ella fue socializada, forzosamente, por su familia; pero «la familia Wilder» no se convirtió en una categoría relevante hasta que se asentaron en un sitio donde había otras familias.[44]

Dentro de su familia, Laura no aprendió a comportarse como sus padres. Aprendió de ellos cómo hacer muchas cosas, pero también aprendió que no se esperaba de ella que se comportara como sus padres, sino como lo que era, una niña. Las reglas para la conducta de los niños, por cierto, eran bastante diferentes de las de los mayores. Los libros de *La casa de la pradera*, que no se parecen en nada a la serie de televisión, proporcionan una vivida prueba de cómo los estilos de la paternidad cambian con el tiempo y de cómo diferentes estilos de paternidad pueden producir resultados igualmente satisfactorios.

El mundo en el que creció Laura Ingalls —el descrito en los libros, no en la serie de televisión— era diferente del nuestro en muchos aspectos. Pero las casas en las que vivimos hoy tienen una cosa en común con la pequeña casa aislada de la pradera: son un espacio privado, íntimo. En la intimidad de las casas modernas, la familia no es una categoría social relevante, porque *es la única familia allí.*

Cuando las personas se clasifican a sí mismas, siempre se ponen en casillas en las que están con otras personas como ellas, o sea, personas a las que perciben como iguales a ellas. Los niños no perciben a los adultos como iguales, no si hay otros niños cerca para hacer una distinción clara. Para un niño, un adulto puede ser también miembro de otra especie. Los adultos lo saben todo y pueden hacer todo lo que quieran. Sus cuerpos son enormemente grandes, fuertes y peludos, y se hinchan por extraños lugares. Aunque los adultos pueden correr, casi siempre se les ve sentados o de pie. Aunque pueden llorar, rara vez lo hacen. Son enteramente criaturas distintas.

A los niños modernos se les proporciona —por la ley de la escolaridad universal obligatoria— un grupo ya hecho de personas «como ellos»: sus compañeros de clase. Ellos se relacionan con sus familias solo cuando están en

casa, y cuando están en casa la familia no es relevante porque es la única que hay. Cuando están en casa, las familias grandes se dividen entre niños y adultos, y las familias pequeñas se dividen en individualidades, cada una de las cuales busca el reconocimiento y un espacio propio.

Como el niño en el grupo de juegos de los cazadores-recolectores, los niños de las sociedades desarrolladas se socializan en grupos de niños. Ese es el grupo al que ellos ven como «psicológicamente significativo» para ellos, con el que ellos «se relacionan subjetivamente», y del que «extraen las reglas, principios y creencias acerca de las actitudes y la conducta apropiadas», como decía Turner. [45]

Yo llamo a mi teoría, por mor de un nombre mejor, «teoría de la socialización grupal». Pero, sin embargo, no todo tiene que ver con la socialización, sino también con el modo como las personalidades de los niños se moldean y cambian por las experiencias que tienen mientras crecen. Eso es lo que yo ofrezco en lugar de la concepción tradicional de la crianza y educación de los hijos. Te hablaré de ello en el próximo capítulo.

Einstein dijo una vez que la principal motivación para elaborar nuevas teorías es un «impulso hacia la unificación y la simplificación».[46] Hay teorías simples, unificadas, en psicología: la de Skinner es un perfecto ejemplo. Me temo que mi teoría, sin embargo, no es así. La mente del niño es demasiado compleja; no puede ser reducida al lecho de Procrusto de una simple teoría. Espero que juzgues mi teoría, no sobre la base de su simplicidad o la falta de ella, sino por su habilidad para explicar cosas que la concepción tradicional de que venimos hablando no puede explicar en modo alguno.

8

En compañía de niños

Yo fui, se mire como se mire, una niña verdaderamente difícil de controlar durante la primera infancia. Hoy una criatura semejante sería etiquetada como «hiperactiva», inusual respecto a las chicas, pero no infrecuente. No tenía miedo, me gustaba la aventura, salir fuera y chillar. Era una de esas criaturas que, si había algún agujero donde caerse, pues por allí que se caía. Era una persona non grata en los restaurantes porque no podía estarme quieta.

Volvía locos a mis padres. Una «mujercita en pequeño» era lo que se supone que tenían que ser las chicas en aquellos días, y yo no lo era. Mi madre me compró vestiditos con volantes que yo ensuciaba y rompía. Siempre llevaba colgando desde la espalda un lazo sobre mis piernas desnudas, cuyas rodillas siempre iban adornadas con tiritas. Los vaqueros hubieran sido más adecuados para mí, pero aún no habían empezado a fabricarlos para las niñas pequeñas, y a mi madre nunca se le ocurrió vestirme con ropas de chico. O quizá es que ella seguía esperando que esos vestiditos con volantes obraran el milagro de convertirme en lo más parecido a una pequeña mujercita.

No lo consiguieron. Nada les dio resultado. Mis padres se desesperaban. El parvulario y la primaria, año tras año, pasaron en un soplo. Nos mudábamos mucho de ciudad en aquellos primeros años de mi vida. A veces me sacaban de una escuela a mitad de curso y me metían en otra, pero no tenía ningún problema para hacer amistades. Mi permanente animación y mi inclinación natural a salir me hicieron muy popular entre mis compañeros, chicos y chicas.

Volvíamos a mudarnos, como ya era normal, después de que hubiera comenzado el año escolar, con lo que todo cambiaba de nuevo. Me encontré

siendo la menor y una de las pocas que llevaba gafas, en una clase de cuarto curso en una zona residencial del nordeste. Las otras chicas eran sofisticadas mujercitas, interesadas en los peinados y orgullosas de sus ropas preciosas. Yo no era como ellas y no me gustaron nada.

Mi familia permaneció en ese lugar durante cuatro años, y fueron los peores años de mi vida. Iba cada día a la escuela con niños de mi barrio, pero ni uno de ellos jugaba conmigo ni me dirigía la palabra. Si me atrevía a decirles algo, me hacían caso omiso. Y pronto dejé de intentarlo. En el plazo de un año pasé de ser una persona desinhibida y propensa a salir a una persona tímida e inhibida. Mis padres no sabían nada de lo que me pasaba, pues tampoco vieron grandes cambios en mi conducta en casa. Lo único que había cambiado, por lo que a mí se refería, era que yo me pasaba mucho tiempo leyendo. Demasiado, según su opinión.

Luego, un par de meses antes de comenzar octavo, mi familia se mudó una vez más, y mis días de ostracismo se acabaron. Regresamos a Arizona, donde había pasado mis primeros años. Los niños allí no eran pijos ni sofisticados. Volví a tener amigos, aunque pocos. Y los años de soledad, de buscar el recreo en los libros, empezaban a rendir fruto: mis compañeros de clase se referían a mí como la «cerebrito», y comencé a sacar buenas notas —algo nuevo para mí— y a buscar la compañía de otros cerebritos para hacer piña. Pero seguía siendo una persona inhibida e insegura. Los niños de aquel barrio pijo habían conseguido lo que no pudieron mis padres: habían cambiado mi personalidad.

Los niños nacen con ciertas características. Sus genes les predisponen a desarrollar cierto tipo de personalidad. Pero el entorno puede cambiarles. No la «crianza» —el entorno que le pueden proporcionar sus padres—, sino el entorno de fuera del hogar, el que comparten con sus compañeros. En este capítulo te voy a enseñar cómo sucede eso.

SALIR DE LAS FALDAS DE MAMÁ

El otro día fui a la oficina de correos y tuve que hacer una buena cola. Era hora de clase y no había ningún niño en edad escolar allí presente, pero dos de las mujeres que aguardaban por delante de mí tenían a sus niños con ellas: una niña y un niño, ambos de unos dos años de edad. Estaban de pie junto a sus madres,

como las ardillas junto a sus árboles, y, a una distancia de un brazo extendido por debajo de la mirada de los adultos, los dos niños se miraban el uno al otro. Finalmente, el niño se desprendió de la mano de su madre, se acercó a la niña y se paró frente a ella. Decirle «eres la persona más interesante que hay aquí» estaba bastante más allá de su capacidad verbal, por lo que no dijo nada, simplemente se paró junto a ella y la miró de forma expectante. Pero en ese momento la cola avanzó, su madre lo cogió y tiró de él hacia delante.

Los humanos jóvenes sienten una profunda inclinación hacia los otros de su clase, y «su clase» se define, en primer lugar, por la edad. Lo mismo se puede decir de otros primates jóvenes. Un mono pequeño, en cuanto puede desplazarse por sí mismo, dejará a su madre para jugar con sus compañeros a contonearse y pavonearse. Un joven chimpancé que oye los sonidos de otros jóvenes chimpancés jugando a cierta distancia intentará persuadir a su madre de que vaya en aquella dirección y no dejará de gritar y protestar hasta que lo haga. El intenso deseo de los jóvenes primates por encontrar otros compañeros con quienes jugar puede anular cualesquiera divisiones entre los grupos e incluso entre especies. Un joven babuino o un mono rhesus pueden cambiar de grupo temporalmente si en el suyo propio no tienen compañeros con los que jugar. Jane Goodall vio a jóvenes babuinos jugar con pequeños chimpancés en Tanzania, y nosotros vimos a un chimpancé de seis meses jugar con un niño de diez en el capítulo 6.[1] El espíritu lúdico es el primer rasgo primordial de un primate, y, aunque no se pierde por completo en la edad adulta, siempre le parece más divertido a una criatura jugar con otra joven criatura que ser entretenido por un adulto de su especie.

Las estudiosas del desarrollo Carol Eckerman y Sharon Didoe han descrito lo que sucede si colocas a un par de bebés humanos que no se conozcan, junto con sus madres respectivas, en una habitación llena de juguetes. Los bebés de un año —a una edad en la que se sienten temerosos de los *adultos* extraños— se sonríen el uno al otro y parlotean. Un bebé puede ofrecerle un juguete al otro o bien aceptar el que le ofrecen. Se sientan cerca el uno del otro en el suelo; a veces, uno toca suavemente al otro. A veces la caricia no es tan suave y hay una disputa por un juguete, pero la mayoría de los contactos suelen ser amistosos; al menos pretenden que lo sean.[2] Esos gestos iniciales de amistad son a menudo torpes: un bebé puede, por ejemplo, ofrecerle un juguete a la espalda del otro. Y el

interés mutuo suele desvanecerse y desaparecer, aunque no siempre de forma simultánea; quizá porque el contacto con otro bebé es tan estimulante que ha de ser tomado en pequeñas dosis. No obstante, de todas las cosas que hay en la habitación —los juguetes, las madres, el investigador con su tablilla sujetapapeles—, lo que más les llama a todos la atención es la presencia del otro niño.

También miran a sus madres, por supuesto, pero principalmente para asegurarse de que aún siguen allí. A los primates muy jóvenes, incluidos los humanos, les gusta tener a la madre cerca cuando están jugando; los estudiosos del desarrollo dicen que la madre proporciona «una base segura desde la que aventurarse a explorar».[3] Entre los monos y los chimpancés, la madre puede intervenir si el juego con los compañeros se vuelve demasiado violento o duro, y a menudo lo hace. Como en esos grupos suele haber, por lo general, un amplio abanico de edades, y a veces los mayores son unos abusones, siempre conviene tener a la madre cerca de uno. Los primates muy jóvenes gritan cuando les hacen daño, y eso hace que mamá aparezca enseguida.

La relación entre un bebé primate y su madre es muy estrecha; para los humanos y los chimpancés dura a menudo toda la vida. Jane Goodall describió un chimpancé adulto que permaneció junto a su madre gravemente herida durante cinco días, apartándole las moscas, hasta que la madre murió a causa de las heridas; asimismo describió a un chimpancé adolescente que cayó en una profunda depresión cuando su madre murió de vieja. Goodall también describe a monas que arriesgan su propia vida en el intento desesperado y fútil de intentar recuperar sus bebés de los chimpancés que los han robado: «Una de esas madres incluso trató de llegar a su bebé (que estaba siendo comido) mientras ella misma era matada». La vida en la jungla puede ser cruel y sangrienta, pero no está exenta de amor y lealtad.[4]

El etólogo Irenäus Eibl-Eibesfeldt cree que la relación madre-hijo constituye la base evolucionista de todas las relaciones diádicas (relaciones entre dos individuos). Los peces y los reptiles pueden reunirse en grupos, pero entre los miembros de esos grupos no hay lazos de amor y amistad. Solo después de que las criaturas de sangre caliente comenzaran a preocuparse por sus crías, dice Eibl-Eibesfeldt, fueron posibles las relaciones de afecto duraderas entre los individuos. La evolución de los cuidados maternales condujo a que los animales

pudieran reconocer y recordar a miembros individuales de su especie, así como la motivación para ser agradables con ellos.[5]

La habilidad de un pájaro o de un mamífero para reconocer a sus crías es distinta en las diferentes especies. El reconocimiento puede ser innato o aprendido, rápido o lento, basado en la visión, el olor o la audición. La habilidad de las crías para reconocer a sus madres también se fundamenta en distintos mecanismos según la especie. Patos y ánsares son conocidos por su ansiedad para «fijarse» a cualquier cosa en la que pongan los ojos recién acabados de salir del cascarón. Eso funciona bien si lo que se mueve da la casualidad de que es su madre; mucho menos si resulta ser el chico que corta el césped; y menos aún si se trata de la propia cortadora de césped.

Esa fijación es una estratagema muy rudimentaria y azarosa; los primates tienen una más compleja, conocida como «apego». El primate recién nacido tarda algún tiempo en conocer a su madre: semanas, en el caso de los monos, o meses (en el caso de los chimpancés y los humanos). Cuando un bebé mono puede moverse por sí mismo a través de los árboles, o un bebé humano puede gatear, está apegado a su madre y colgado de ella. Cuando un bebé humano está asustado o herido, se cuelga de su madre del mismo modo que los primates. La jungla es un lugar peligroso para criaturas tan pequeñas y sabrosas, por lo que la evolución ha proporcionado una estratagema —una especie de correa psicológica— para preservarlos de que se alejen demasiado.

La correa se alarga a medida que las criaturas se hacen más grandes, y al final acaba rompiéndose. Para los jóvenes chimpancés esa ruptura llega relativamente tarde: tienen ya unos ocho o nueve años de edad —son casi adolescentes— antes de que sientan deseos de alejarse tanto que sus madres no puedan oírles durante un buen rato. Los niños humanos adquieren ese nivel de independencia bastante antes: por norma general, hacia los tres años de edad. La mayoría de los niños de tres años se apartarán de sus madres sin apenas protestar tras un breve período de adaptación a un jardín de infancia.[6] Mi hija mayor, cuya impropia entrada en la guardería se relató al final del capítulo 5, estuvo la mar de bien tras el primer día, aunque durante varios años siguió siendo bastante tímida respecto a sus compañeros, especialmente los activos y ruidosos. (Por cierto, como adulta no tiene absolutamente nada de tímida).

Date cuenta de que yo era una niña muy lanzada y mi hija biológica, por el

contrario, era bastante tímida. El hecho de que los niños hereden los genes de los padres no significa que hereden necesariamente todas las características de los padres. Tendemos a pensar en la herencia como la responsable de las semejanzas entre parientes biológicos, pero la herencia también puede serlo de las diferencias. Un hermano puede tener ojos azules y el otro tenerlos marrones, y esta diferencia entre ellos es genética. Mi hija y yo no nos parecíamos en nada a los tres años, debido, al menos en parte, a las diferencias genéticas en nuestros temperamentos.

Las diferencias genéticas en el carácter pueden ayudar a explicar por qué a algunos niños les resulta más fácil separarse de mamá en la puerta de la guardería, y por qué otros están más interesados en la socialización con sus compañeros. Pero los genes no lo explican todo, ciertamente, pues las experiencias de los niños también desempeñan un papel. La pregunta es: ¿qué experiencias? Según la concepción tradicional sobre la crianza y educación de los hijos, la respuesta debe ser: «Las experiencias con los padres». Los investigadores de la socialización han trabajado duro y durante mucho tiempo para hallar pruebas de que las relaciones de los niños con sus compañeros dependen de las primeras relaciones con mamá y papá. Una estrategia muy popular para esta clase de investigación se basa en el trabajo de la psicóloga del desarrollo Mary Ainsworth.[7]

El objetivo de Ainsworth consistía en descubrir los diversos modos como los niños se sienten apegados a sus madres, de modo que esas variaciones pudieran relacionarse —esto es, correlacionarse— con las maneras acertadas de comportarse de esos niños en otras áreas de la vida. El problema es que no puedes advertir si un niño está apegado su madre o no, porque todos los niños normales lo están (siempre que tengan una madre a la que estarlo, por supuesto). Incluso los niños cuyas madres han abusado de ellos o los han desamparado se sienten apegados a ellas.[8] Es un hecho triste y paradójico el que los abusos puedan, de hecho, aumentar ese apego, porque este es mucho más evidente cuando un niño está asustado o sufre. El niño del que abusan puede muy bien buscar el consuelo en la persona que abusa de él.[*]

Como el hecho de comprobar la presencia o ausencia del apego materno se consideró inútil, se necesitaba alguna otra medida. La contribución de Mary Ainsworth consistió en inventar un modo de comprobar lo que ella llamó la

seguridad del apego del niño. El test se les suele pasar a niños de entre doce y dieciocho meses, el momento en que el apego llega a su culminación. He aquí cómo funciona: el niño y su madre son introducidos en una habitación del laboratorio llena de juguetes —sin un segundo niño, en esta ocasión— y después de unos minutos la madre sale de la habitación. En efecto, sale dos veces: la primera cuando hay otra mujer (una investigadora) en la habitación; la segunda vez el bebé se queda momentáneamente solo. La mayoría de los bebés llora cuando la madre sale, pero el momento de la verdad se produce cuando regresa. ¿Cómo reacciona el bebé ante su reaparición? ¿Cómo está de contento, por verla de nuevo? Algunos bebés —aquellos a los que se considera «apegados con seguridad»— se arrastran o caminan con paso inseguro hacia su madre, y se sienten aliviados con su presencia. Otros —los «apegados de forma insegura»— la dejan de lado, o continúan llorando incansablemente, o bien alternativamente se cuelgan de ella y la rechazan.[9]

Estoy de acuerdo con los investigadores del apego en creer que esas diferencias en la conducta de los niños realmente indican algo importante acerca de la relación madre-hijo. Lo que señalan es lo atenta que ha sido la madre en el pasado, cuando la criatura estaba triste o enfadada. Si el niño ha descubierto, en el pasado, que su madre era una fuente de tranquilidad y relajación cuando él estaba asustado o era infeliz, él esperará que continúe siéndolo. En ese punto, sin embargo, es donde los investigadores y yo nos separamos: ellos creen que esas expectativas tiñen las subsiguientes relaciones del niño, y yo no lo creo. Sí, el niño ha aprendido a esperar ciertas cosas de su madre, pero cometería una tontería si generalizase esas expectativas respecto a los demás con quienes pudiera encontrarse en el futuro. Cenicienta nunca hubiera conseguido ir al baile si ella hubiera pensado que todo el mundo la iba a tratar tan mal como lo hacía su madrastra.

Fue el psiquiatra británico John Bowlby quien propuso que la relación madre-hijo funciona como una especie de plantilla para todas las relaciones posteriores. Alimentado por la concepción tradicional sobre la crianza de los hijos, la idea cogió vuelo. El bebé, decía Bowlby, desarrolla un «modelo interno de actuación» (una clase de concepto) de sus relaciones con su madre, y después espera que otras relaciones —con el padre, los hermanos, los compañeros, las canguros, etc.— sigan la misma pauta.[10] Una teoría llamativa, pero equivocada.

Puede que efectivamente haya un modelo de actuación de la relación mami-peque en la mente del bebé, pero en caso de que sea así suele aparecer cuando mami está cerca. El modelo no sirve para predecir cómo se comportarán los otros y si es o no es seguro confiar en ellos. Saber lo que se puede esperar de mami no sirve para nada a la hora de tratar con una celosa hermana mayor, una niñera indiferente o un compañero juguetón. Definitivamente, es algo que viene bien, aunque solo para tratar con mami.

En los veinte años que han pasado desde que Mary Ainsworth se inventó el test para medir la seguridad del apego, miles de niños han estado sujetos al procedimiento «¿Dónde está mami? ¡Ah, aquí está!», y se han publicado cientos de artículos informando de los resultados.[11] El objetivo ha consistido en mostrar los lazos entre la seguridad del apego y alguna otra cosa, cualquiera. No es sorprendente que la mayoría de los artículos publicados hayan informado de resultados negativos. Los psicólogos del desarrollo Michael Lamb y Alison Nash miraron fríamente todos los datos relativos a la seguridad del apego y concluyeron:

> A pesar de las repetidas afirmaciones de que la calidad de la relación social con los compañeros viene determinada por la calidad anterior de la relación de apego hijo-madre, hay pocas pruebas empíricas que permitan sostener esa tesis.[12]

El único resultado convincente que ha proporcionado esa investigación sobre la seguridad del apego ha sido que las relaciones de los niños son, hasta cierto punto, independientes unas de otras.[13] Los niños que mantienen un vínculo de apego seguro con sus madres, no necesariamente se sienten seguros con sus padres, y viceversa. Los niños que se sienten apegados con seguridad a sus cuidadoras de la guardería no necesariamente se sienten así con sus madres, y viceversa. La seguridad del apego no reside en el niño, sino en las relaciones del niño. La mente del niño no solo almacena un modelo de comportamiento, sino varios: uno para cada relación.

Aunque esas relaciones son ampliamente independientes, no lo son enteramente, porque el niño contribuye en algo a cada una de ellas. Las características con las que nace el niño —incluidas lo sociable, amistoso y bien parecido que sea— afectarán a sus relaciones con su madre, su padre, con sus

otros cuidadores y con sus compañeros. Es el mismo niño, con los mismos genes, quien participa en todas esas relaciones, por lo que no es sorprendente que los investigadores del apego hayan hallado ocasionalmente correlaciones entre ellas.[14]

El niño se separa de su madre para unirse a sus compañeros, pero lleva consigo su genoma.

LA AUSENCIA DE LA MADRE CONTRA LA AUSENCIA DE LOS COMPAÑEROS

Que no se me entienda mal: no estoy subestimando la importancia de la relación madre-hijo. Pienso que esas relaciones primeras son esenciales, no solo para el normal desarrollo social, sino incluso para el propio desarrollo del cerebro. A pesar de lo grande que es el cerebro humano cuando realiza su arriesgada salida del útero, solo es una cuarta parte de su talla final. Para completar ese desarrollo el cerebro requiere ciertos estímulos e informaciones del entorno.

El sistema visual, por ejemplo, requiere estímulos con dibujos para ambos ojos durante los primeros meses de vida; si no se tienen, el niño (el mono o el gatito) tendrá posteriormente dificultades para la visión tridimensional. El problema no está en los ojos, sino en el cerebro. Puedes pensar que el desarrollo cerebral espera que haya ciertos estímulos en el mundo exterior al útero y que confía en ellos para poder desarrollarse por completo. En la medida en que esas expectativas son satisfechas, el sistema visual se desarrolla normalmente.[15]

Del mismo modo, yo creo que el desarrollo cerebral del niño «espera» que haya una persona que se encargue del bebé, o un pequeño número de personas que le proporcionen comida, comodidad y estén constantemente a su alrededor. Si esa expectativa no se satisface, la zona cerebral especializada en construir modelos operantes de relaciones puede que no se desarrolle apropiadamente. Los estudiosos de los primates Harry y Margaret Harlow criaron ellos mismos pequeños monos rhesus en jaulas, con una muñeca vestida con un albornoz y un biberón como toda compañía. De adultos, esos monos sin madre tuvieron una conducta social bastante anormal: extremadamente temerosos y también indiferentes o agresivos hacia otros miembros de su especie.

Pero los primates somos criaturas adaptables. Los monos rhesus criados sin

madre pero enjaulas con tres o cuatro monos más acaban convirtiéndose en adultos razonablemente normales. Son desgraciados de bebés —al menos así lo parecen, pues se cuelgan unos de otros desesperadamente—, pero para cuando tienen un año se comportan normalmente. No hay ninguna ley de la naturaleza que diga que la desgracia ha de dejar secuelas. Las cosas que hacen desgraciados a los bebés (o a los adultos) no necesariamente tienen consecuencias a largo plazo.

Ni tampoco la alegría de hoy nos protege contra el mañana. Los monos criados con sus madres pero sin sus compañeros son bastante felices en la infancia, pero tienen serios problemas más tarde, cuando se les mete en una jaula con otros monos. Aquellos que se han criado sin compañeros, informan Harlow y Harlow, no muestran «disposición alguna a jugar con los demás» y tienen una conducta social anormal. En efecto, solo los monos criados en un aislamiento total son más anormales que ellos.[16]

Aunque una madre no puede actuar como sustituía de los compañeros, los compañeros sí que pueden actuar a veces como sustitutos de las madres. Esto se demostró en nuestra propia especie hace cincuenta años, en una conmovedora historia recogida por Anna Freud (hija de Sigmund). Afectaba a un grupo de seis niños que habían sobrevivido a un campo de concentración nazi. Los niños —tres niños y tres niñas, todos entre tres y cuatro años— fueron rescatados al final de la guerra y llevados a un centro infantil en Inglaterra, donde Anna tuvo la oportunidad de estudiarlos. Los niños habían perdido a sus padres al poco de nacer y habían sido criados en el campo de concentración por varios adultos, ninguno de los cuales sobrevivió. Pero ellos siguieron juntos, lo que constituía la única fuente de estabilidad en el caos total de sus jóvenes vidas.

Cuando Anna Freud los conoció eran como pequeños salvajes.

> Durante el primer día, después de su llegada, destrozaron todos los juguetes y dañaron buena parte de los muebles. Hacia las cuidadoras se comportaban con una fría indiferencia o con una hostilidad activa… Si estaban enfurecidos eran capaces de golpear, morder o escupir a los adultos… Recurrían a los gritos, los llantos y a las expresiones soeces.

Pero así es como se comportaban hacia los *adultos*. Entre ellos se comportaban de una manera muy distinta:

> Era evidente que se preocupaban mucho unos de otros, pero no lo hacían por otras personas o por cualquier otra cosa. No tenían otro deseo que estar juntos, y se enfadaban cuando se separaban, aunque fuera por poco tiempo… La inusual dependencia emocional que tenían los niños entre sí se corroboraba por la completa ausencia de celos, rivalidad y competencia… No hubo necesidad de decirles a los niños que «aguardaran su tumo»; lo hicieron espontáneamente, pues todos ellos deseaban ansiosamente que cada cual recibiera su parte… No se acusaban unos a otros y siempre se defendían automáticamente cuando percibían que alguno de ellos era injustamente tratado por un extraño. Eran muy considerados con los sentimientos de los otros. No se disputaban lo que poseían, sino que se lo prestaban con auténtico placer… Cuando paseaban se preocupaban por la seguridad de los otros, esperaban a los que se rezagaban, se ayudaban a salvar las zanjas, se apartaban las ramas para permitir el paso en el bosque y se llevaban los abrigos… A la hora de las comidas, dársela al vecino era tan importante como comer uno mismo.[17]

Esa última frase es siempre la que me hace romper a llorar. ¡Resulta increíble que esos pequeños niños pudieran salir de un *campo de concentración* estando más preocupados por alimentar a sus compañeros que por hacerlo ellos mismos! Pero ya lo ves, cada uno de esos niños respondía a las necesidades que percibía en los demás. Era como jugar interminablemente a las casitas: cada niño hacía el papel de papá y mamá para los otros, mientras simultáneamente mantenía una identidad real como bebé.

En 1982, cuando los seis tenían unos cuarenta años de edad, una psicóloga estadounidense del desarrollo escribió a Sophie Dann, colaboradora de Anna Freud, y le preguntó qué había sucedido con los niños del campo de concentración. Evidentemente todos ellos habían salido muy bien. Ella le contestó que todos ellos llevaban «vidas muy plenas».[18]

Salieron todos bien porque se habían preocupado, frente a todas las adversidades, por anudar unos lazos duraderos antes de alcanzar los cuatro años de edad. Los niños que pasan los primeros cuatro años de su vida en orfanatos al antiguo estilo no suelen, por lo general, salir bien. Esto es confuso, porque después de todo hay muchos otros niños en un orfanato con los que establecer esos lazos. Pero evidentemente las políticas de los orfanatos al viejo estilo desaniman a los niños de apegarse unos a otros, quizá por un mal entendido concepto de la bondad: los niños acaban yendo a los hogares adoptivos que se les encuentran, luego mejor no dejar que se aficionen mucho unos a otros. Unos investigadores estadounidenses visitaron recientemente un orfanato en Rumania que tenía cinco grupos de niños, cada uno con su propia habitación y sus propios cuidadores. Pero, según informaron esos investigadores, los niños eran

cambiados individualmente de grupo, lo cual significaba que cualquier lazo que quisieran establecer pronto se desharía.[19]

A los niños que pasan sus primeros años en un orfanato no les faltan habilidades sociales; antes bien, son abiertamente amigables. Lo que les falta es la capacidad para establecer relaciones estrechas, íntimas. Parecen incapaces de preocuparse profundamente unos de otros. La zona cerebral en la que se fabrican esos modelos de comportamiento o bien no ha aprendido nunca a construirlos o bien ha desistido de hacerlo por considerarlo un trabajo fútil. «Lo usas o lo pierdes» es una frase que se puede aplicar con más propiedad al desarrollo cerebral que al proceso de envejecimiento.[20]

Los niños que entran en un orfanato pasados los cuatro años de edad parecen no tener problemas como adultos, incluso aunque pasen lo que les queda de infancia en la institución. En la desgarradora guerra de Eritrea, muchos niños perdieron a sus padres y están siendo atendidos por instituciones; otros sufrieron diversos trastornos, pero consiguieron permanecer con sus padres. Algunos investigadores estadounidenses han comparado recientemente un grupo de huérfanos atendidos por instituciones con un grupo de niños que vivían con sus padres y han encontrado «relativamente pocas diferencias clínicamente significativas» entre ellos. La diferencia fundamental era que los huérfanos eran más infelices.[21]

Sobre eso sí que no hay duda: los niños sin padres son más infelices. Un investigador australiano llamado David Maunders entrevistó a un buen número de adultos que se habían pasado la mayor parte de su infancia —pero no los primeros cuatro años— en orfanatos de Australia, Estados Unidos y Canadá. Lo que él descubrió acerca de la vida en un orfanato me recuerda los primeros capítulos de *Jane Eyre*:

> Entrar en la institución resultó confuso y traumático, y apenas se hizo nada para facilitar la adaptación. La vida se caracterizaba por la disciplina y los castigos físicos, aunque esto se ha suavizado en los últimos tiempos. Las tareas de la mansión dominaban las rutinas diarias. Había muy pocas posibilidades de recibir amor y afecto.

Esos niños habían empezado a vivir con sus padres, por lo que sabían muy bien qué era lo que se estaban perdiendo. Uno de los informadores de Maunders, que había sido metido en una de esas instituciones a los cinco años, le dijo:

> Recuerdo que cada noche me iba a dormir y pensaba: «Cuando despierte, este sueño se habrá acabado». Pero me despertaba y no era así. Hice exactamente lo mismo cada una de las noches que viví allí.[22]

Lo más destacable de esas personas criadas en orfanatos es que, como adultos, llevan lo que Sophie Dann calificó de «vidas plenas». Tienen maridos y esposas. Tienen hijos y carreras profesionales. No tuvieron padres durante la mayor parte de su infancia, pero acabaron siendo socializados.

Resulta más difícil encontrar informes de personas que tuvieron en sus vidas adultos que se preocuparon de ellos, pero que no tuvieron la oportunidad de estar con otros niños. Los que fueron criados en granjas aisladas, por ejemplo, normalmente tenían hermanos que les hacían compañía. Sin embargo, esas personas muestran a veces algunos sutiles signos de fracaso social. Piensa, también, en las anormales experiencias infantiles de los pequeños príncipes y princesas de los desaparecidos reinos europeos, y pregúntate si esos individuos se han convertido en personas adultas normales. Otro grupo desafortunado lo forman esas personas que han tenido que pasar la infancia en casa a causa de trastornos físicos crónicos. De adultos, esas personas son propensas, como señala un informe, a tener «un alto riesgo de padecer síntomas psicológicos».[23]

Finalmente tenemos a los prodigios. Los prodigiosos son retratados a veces como personas muy peculiares, y es una reputación merecida. No me estoy refiriendo a esos niños pequeños que poseen algún don, porque esos salen bien; sino a los que se salen de la norma, los que no tienen nada en común con otros niños de su propia edad y tienen una alta tasa de problemas emocionales y sociales.[24]

Pensemos, por ejemplo, en el caso de William James Sidis. Sus padres (que le bautizaron así por el famoso psicólogo) pensaron que su único hijo era tan especial que consagraron sus vidas a educarlo. William nació en 1898, una época en la que había un desatado entusiasmo por la educación y en la que las autoridades decían que cualquier chico podía devenir un genio si recibía la educación apropiada. William aprendió a leer a los dieciocho meses; a la edad de seis años ya podía leer en varias lenguas. En ese momento la ley de Massachusetts le obligaba a ir a la escuela. En seis meses hizo los siete cursos de la escuela pública, por lo que los padres lo sacaron de la escuela y pasó un par de años en casa. Después pasó tres meses en un instituto y después otro par de años

más en casa.

A la edad de once años, William James Sidis entró en la Universidad de Harvard. Pocos meses más tarde ofreció una conferencia sobre «los cuerpos cuatridimensionales» al Club Matemático de Harvard. Los que asistieron se quedaron asombrados por la brillantez del chico.

Aquel fue el punto culminante de la vida de William, pues a partir de entonces todo fue un declive constante. Aunque recibió el título de licenciado a la edad de dieciséis años, nunca pudo llegar a usarlo. Pasó un año en una escuela de posgrado y después fue a la facultad de Derecho, pero no obtuvo ninguna titulación en ninguna de ellas. Consiguió un puesto de trabajo enseñando matemáticas en una universidad, pero tampoco resultó. Los periodistas le seguían el rastro buscando historias truculentas al estilo de «maduro en un día, podrido al siguiente». Los fotógrafos fueron una molestia constante, pero no se les podía culpar a ellos por las rarezas de su personalidad.

De adulto, William se volvió contra sus padres —de hecho, incluso se negó a asistir al funeral de su padre— y contra el mundo académico en general. Se pasó el resto de su vida trabajando en empleos religiosos estúpidos y mal pagados, y cambiando permanentemente de uno a otro. Nunca se casó. Su afición favorita consistía en coleccionar cromos de tranvías y llegó a escribir un libro sobre la materia; un libro descrito por quien lo leyó como «indiscutiblemente el libro más aburrido que se haya escrito nunca». Personas que lo encontraron en sus últimos años nos han dejado algunas descripciones de su personalidad. Una de ellas dijo: «Estaba poseído por esa amargura crónica que es común a las gentes que viven solas». Otra dijo: «Bajo su intensa y errática conducta, tenía un cierto encanto infantil». William James Sidis murió de un infarto a la edad de cuarenta y seis años, solo, oscuro, sin dinero y definitivamente inadaptado.[25]

La situación de William era similar a la de esos monos criados con madres, pero sin compañeros. De adultos, esos monos tenían una conducta más anormal que aquellos que habían sido criados con compañeros pero sin madre. Los que más problemas tenían eran, por supuesto, los que no habían tenido ni los unos ni la otra. Afortunadamente, tales casos son extremadamente raros entre los humanos. Dos que se criaron así fueron Víctor, el niño salvaje de Aveyron, y Genie, el niño de California que pasó sus primeros trece años solo en una pequeña habitación, atado a un sillón orinal.[26]

Victor y Genie se volvieron adultos extremadamente anormales. Lo que no sabremos nunca es si sus anormalidades se debieron a la falta del amor de los padres o a la falta de otros niños con los que jugar; una tercera posibilidad es que hubiera habido algo malo en ellos desde el comienzo. Un caso estudiado en Checoslovaquia nos ha proporcionado una clave. Un par de gemelos perdieron a su madre durante el parto y fueron llevados a un orfanato. Cuando tenían un año de edad, su padre se casó y los llevó de nuevo a casa, con una madrastra que convertía en una hada madrina a la de Cenicienta si se las comparaba. Durante los primeros seis años de su vida, los chicos fueron encerrados en una pequeña habitación sin calefacción, desnutridos y sometidos periódicamente a malos tratos. Cuando se les descubrió, a la edad de siete años, apenas podían caminar y tenían menos capacidad lingüística que un niño de dos años. Pero lograron salir adelante. Fueron adoptados por una familia normal y a la edad de catorce años ya podían asistir a la escuela pública al mismo nivel que sus compañeros. No tenían «síntomas patológicos ni ninguna excentricidad manifiesta», según el investigador que los estudió. Durante sus primeros siete años habían carecido del amor de una madre —y parece ser que también del de un padre—, pero ellos se tenían el uno al otro.[27]

COMPAÑEROS DE JUEGOS

Los gemelos se encuentran en una situación inusual: tienen un compañero de juegos de su edad desde el primer día de vida. No juegan el uno con el otro desde ese día, obviamente. Jugar con un compañero de la misma edad es una habilidad que necesita tiempo para que se desarrolle. Los dos bebés que se desconocían y que se encontraron en el laboratorio, una situación descrita al principio de este capítulo, se interesaron el uno por el otro, pero sus intentonas de conducta amistosa fueron tímidas y a veces contraproducentes. Meter el dedo en el ojo de un recién conocido no es el mejor modo de comenzar una relación, desde luego.

Para un bebé es fácil jugar con un padre o con un hermano: la persona mayor estructura el juego y, a través de las repeticiones, le enseñan a responder adecuadamente. Cuando cumple un año, el niño occidental medio puede jugar con sus padres a seguir el ritmo con las palmas o al «No está el nene, no está…

¡Sí que está!». Un compañero de su edad no es tan comprensivo ni tan útil. Incluso con la mejor de las intenciones, un bebé de un año de edad no puede jugar con otro bebé de su edad.

Pero un niño de dos años sí que puede hacerlo. Carol Eckerman y sus colegas han estudiado el desarrollo del juego entre compañeros de la misma edad, y han usado para ello el mismo procedimiento de los dos bebés que no se conocen y que se encuentran en la habitación del laboratorio. Lo que descubrieron fue un incremento en el uso de la imitación como medio para interesarse el uno por el otro. Dos bebés coordinaron sus actividades mediante la imitación recíproca de sus actos, con lo que confirmaron el interés del uno por el otro. La imitación es una especialidad humana; a ninguna especie se le da tan bien como a la nuestra. Eso es lo que falló en el experimento del doctor Kellogg (descrito en el capítulo 6) y con el hijo del doctor Kellogg: el niño imitaba al chimpancé mucho más que el chimpancé al niño.[28]

Para los dos niños que no se conocen, la imitación —en la habitación del laboratorio— comienza cuando aprenden a caminar. Al principio se trata solamente de jugar, sentados el uno junto al otro, a hacer la misma cosa. Un bebé coge una pelota, pues el otro hace lo mismo. Si solo hay una bola y la coge uno, el otro intenta quitársela.

Hacia los dos años, la imitación se ha convertido en algo más elaborado y bastante más divertido. Un niño corre alrededor de la habitación, hace chocar dos juguetes, o hace alguna tontería como tirarse al suelo o chupar la mesa; y el otro hace exactamente lo mismo. Entonces el primer jugador o bien repite lo mismo o se inventa algo nuevo, y en ese caso se convierte en un típico juego de imitar al líder. Esas imitaciones se repiten solo durante unas pocas veces, pero mientras duran ambas partes disfrutan enormemente de ellas.

A los dos años y medio los niños pueden usar las palabras tanto como actuar para coordinar sus juegos, y a los tres son capaces de jugar a juegos como el de las casitas, que requiere una imaginación coordinada, además de unas acciones igualmente coordinadas. Desde ese momento los niños ya no se limitan a imitarse unos a otros: cada uno representa un papel distinto en esas fantasías compartidas.[29]

Lo que también sucede en ese período entre el año y los tres años es que los niños empiezan a tener verdaderas amistades, han construido modelos operativos

de relación con cierto número de compañeros y han decidido que unos les gustan más que otros. En una guardería ves que los niños juegan día tras día con los mismos compañeros. En lugares donde hay un cierto abanico de edades, esas pequeñas camarillas tienden a formarse entre niños de aproximadamente la misma edad, porque los mayores prefieren no jugar con los pequeños, si es que pueden escoger. Las camarillas también tienden a formarse por el sexo, y a partir de los cinco años son exclusivamente de uno u otro sexo.[30]

Lo que estoy describiendo es el desarrollo del juego con compañeros entre niños que viven en sociedades industrializadas y urbanizadas como las nuestras. En tales sociedades, los padres dan por sentado que sus niños deben tener oportunidades para jugar con otros niños y dejan de lado sus propias necesidades para proporcionárselas. Los padres que no llevan a sus hijos a la guardería buscan grupos de juego para ellos o hacen amistades con personas que tienen hijos de la misma edad. Sean licenciados universitarios o personas que han abandonado los estudios, pocos padres dudan de que las experiencias con sus compañeros son importantes para el desarrollo de sus hijos.

A diferencia de la creencia en la concepción tradicional sobre la crianza y la educación de los hijos, la creencia en la importancia de los compañeros es compartida en todas las partes del mundo. Antes de que las sociedades se industrializaran y urbanizaran, era raro que un niño no tuviera otros niños de su misma edad con los que jugar, y aún sigue siendo verdad en algunas partes del mundo. En las sociedades tribales y en las aldeas pequeñas, los niños pequeños pasan del regazo materno a jugar en un grupo de niños de diferentes edades. La escala de edades va de los dos años y medio a los seis o de los dos y medio a los doce, depende de la densidad de población. Si hay bastantes niños en la vecindad, los mayores van por su cuenta y crean sus propios grupos.[31]

Ya he descrito, en un capítulo anterior, el grupo de juego de edades mezcladas de las sociedades tradicionales. En tales sociedades, las familias extensas tienden a apiñarse, por lo que los grupos de juego están formados por niños que están emparentados entre sí. Los niños juegan con sus hermanos, sus primos y sus tías y tíos jóvenes. Los mayores son responsables de los pequeños, y son ellos, en gran medida, quienes han de enseñar a los más jóvenes cómo se han de comportar y qué han de hacer en los juegos. Su instrucción no es excesivamente amable: prevalecen la burla y la ridiculización, así como el uso

de la fuerza; en modo alguno se basan en el razonamiento. El niño de cinco años no le dice a su hermana pequeña que no debe tirarle arena a Bisi, porque «¿te gustaría a ti que Bisi te hiciera lo mismo?». Sin embargo, las luchas y las agresiones son bastante raras. Incluso en las sociedades occidentales, los niños tienden a ser menos agresivos cuando están jugando entre ellos que cuando juegan y están siendo observados por los padres o los profesores. Quizá luchen más cuando están los adultos presentes porque saben que pueden confiar en ellos para que los detengan antes de llegar demasiado lejos.[32]

Los niños en las sociedades tradicionales también aprenden su lengua en el juego de grupo: a los dos años y medio acaban de comenzar a hablar. No aprenden de sus padres, porque sus padres no hablan mucho con ellos. Sus compañeros de conversación son los otros niños. Los niños mayores simplifican su conversación un poco cuando se dirigen a los más jóvenes; pero ellos no proporcionan la clase de instrucción lingüística que los padres les dan a los bebés en nuestra sociedad: las preguntas, la reformulación de lo que el aprendiz ha dicho de una manera tan pobre y la sonrisa de aprobación o los golpecitos de ánimo cuando algo se dice excepcionalmente bien. Así pues, los niños en las sociedades tradicionales aprenden la lengua de forma más pausada, con menos estímulos. Pero la aprenden. Todos acaban siendo usuarios competentes de la lengua que se habla en su comunidad. Y todos se convierten en seres socializados.[33]

Incluso después de abandonar el regazo materno para pasar al grupo de juego, los niños de las sociedades más tradicionales permanecen emocionalmente apegados a sus padres, igual que los de nuestra propia sociedad. Se dirigen a los padres en busca de alimento, protección, comodidad y consejo. El lazo entre los padres y el hijo —el amor recíproco que se tienen ambos— dura normalmente toda la vida. En la mayoría de las sociedades tradicionales, un joven permanece en su aldea natal y construye una casa junto a la de sus padres y hermanos. Una joven suele dejar, por norma general, su aldea cuando se casa, pero es muy probable que vuelva a su casa para visitar a sus padres o que los reciba cariñosamente en la suya.

Sin embargo, cuando los niños de las sociedades tradicionales se separan del regazo materno y se meten en el grupo de juego, en cierto sentido dejan de ser los hijos de sus padres y se convierten en los niños de la comunidad. Cualquier

adulto en esas sociedades puede reconvenir a un niño si le ve haciendo algo que no debe hacer. Se necesita una comunidad para criar a un niño.[34]

Pero la razón de esa necesidad no es que se requiera un quorum de adultos para hacer volver al buen camino a los niños descarriados. Se necesita una comunidad porque en ella siempre hay bastantes niños para formar grupos de juegos. «Es en esos grupos donde verdaderamente crecen los niños —observa Irenäus Eibl-Eibesfeldt—. La socialización del niño se da principalmente en el grupo de juegos.»[35] Eibl-Eibesfeldt se refiere a las sociedades tradicionales en las que él está especializado: habitantes de lugares como el África subsahariana y las tierras altas de Nueva Guinea. Pero yo creo que lo mismo puede afirmarse respecto de los niños que viven en sociedades urbanizadas y complejas como las nuestras.

En nuestra sociedad, ponemos un gran énfasis en la relación padre-hijo. Hablamos acerca de dedicarnos «exclusivamente a los niños» los ratos que estemos con ellos; los hijos de los divorciados van de un lado para otro entre dos casas para que puedan disfrutar de ese tiempo exclusivo de dedicación de cada uno de sus padres. Pero si pasar ese tiempo con sus padres es tan importante para los niños, ¿por qué resulta tan difícil hacerles regresar a casa? ¿Por qué necesitamos toques de queda?

En el capítulo 5 describí a un joven okinawa que solo volvía a su casa durante el día para arreglarse la cara; luego volvía a salir: le esperaban sus amigos, le decía a su madre. Entre los chewong, que viven de lo que sacan en la jungla de la península malaya, los niños se apartan voluntariamente de sus padres antes de cumplir los diez años. «A la edad de siete —informa un antropólogo que estudió a esa comunidad— se puede observar que los niños se van apartando gradualmente de los padres para unirse a un grupo de compañeros que suelen ser niños mayores del mismo sexo.»[36] Una vez que esa separación se ha consumado —el antropólogo no dice cuánto tiempo se tarda en ello, aunque no más de uno o dos años— los adultos de la comunidad «no parecen estar muy interesados en enseñarles nada» a sus hijos. «A un niño se le deja que realice varias labores cuando él escoja hacerlas, y se acercará a un adulto cuando requiera un consejo específico».

Como ha observado el etólogo británico John Archer, «muchas características halladas en los jóvenes animales no son precursoras de las de los

adultos, pero sirven para ayudar a la supervivencia en ese punto del desarrollo». El hecho de que un estrecho apego a los padres (a los sustitutos) sea una necesidad para los bebés y los niños no significa que sea una necesidad para los niños mayores.[37]

LA SOCIALIZACIÓN POR PODERES

En los primates no humanos gran parte de la conducta social es innata. Un chimpancé que crece en las montañas Mahale de Tanzania se comporta básicamente igual —aunque no exactamente igual, lo cual es bastante interesante — que uno que crece en el parque nacional Gombe Stream. Pero en los humanos, el efecto de contraste en el grupo (descrito en el capítulo anterior) puede producir notables diferencias en la conducta social, incluso entre grupos que viven puerta con puerta. Un antropólogo estudió dos pueblos zapotecos próximos en el sur de México. Sus habitantes hablaban la misma lengua y plantaban los mismos granos. Pero en La Paz, la agresión es rara y se la desaprueba; mientras que en San Andrés es un modo de persuasión y se acepta como un hecho vital más. La tasa de homicidios es en San Andrés cinco veces más alta que en La Paz. El antropólogo vio cómo dos hermanos se tiraban piedras el uno al otro en San Andrés. Su madre, informó el investigador con mal escondida desaprobación, «no hizo nada para detener esa más que peligrosa actividad y simplemente comentó que sus hijos siempre se peleaban».[38]

Sabemos que la conducta social en los humanos no es innata, porque varía mucho de un grupo a otro. Se ha de aprender. Y sabemos que los niños la aprenden, porque la mayoría de ellos acaban comportándose más o menos como las demás personas de la sociedad en la que crecen. No se trata necesariamente de la sociedad en la que nacieron, sino de aquella en la que crecieron.

¿Cómo lo hacen? Si regresamos a los tiempos en los que la teoría freudiana tenía una poderosa influencia en la psicología, era fácil: el niño aprendía a comportarse identificándose con su padre o con su madre. La identificación conducía a la formación del superyo, y el superyo les llevaba por el camino recto.

Incluso después de que la teoría freudiana pasara de moda, muchos psicólogos seguían creyendo que los niños ajustaban su conducta a la de los

padres del mismo sexo. Las imágenes de los padres afeitándose, y los niños intentando imitarles,[39] adornaban los libros de texto de la psicología del desarrollo, incluidos —tengo que admitirlo— los míos propios.

Por descontado que los niños imitan a los padres. Los humanos somos los campeones de la imitación en el reino animal. Y hemos de serlo porque la mayor parte de la conducta social ha de ser aprendida. Y a los padres estadounidenses les resulta entrañable que los niños finjan afeitarse. A nosotros no nos parece tan entrañable, sin embargo, que jueguen con cerillas, corten el cerezo del jardín o digan tacos, aunque esas conductas sean también imitativas. Queremos que nuestros niños se comporten como buenos chicos, y los buenos chicos no se comportan como los adultos.

Como modo de socialización la imitación de los padres no funciona mejor en cualquier otra parte del mundo. Si crees que los niños occidentales tienen un difícil camino por delante, considera lo que será el aprender las conductas apropiadas en, digamos, las pequeñas comunidades de las islas polinesias. Los niños polinesios han de comportarse de tal modo con los adultos que les está negada cualquier iniciativa; esta corresponde exclusivamente a los adultos: el niño ha de ser sumiso y no plantear ninguna exigencia. Con sus compañeros, sin embargo, les está permitido comportarse de una manera más firme y personal. Ya señalé en el capítulo 1 que los niños no pueden aprender esas reglas simplemente observando a sus padres. Los padres polinesios no se comportan de una manera controlada e impersonal, sea con otros adultos o con los niños. Los niños que imitaran la conducta de los padres irían por el mal camino.[40]

Los niños también pueden tener problemas al imitar a sus padres si resulta que estos no son miembros normales de la sociedad. Pueden ser excéntricos, alcohólicos o delincuentes. O simplemente puede que sean inmigrantes que desconocen las reglas de comportamiento propias del país de acogida. Pensamos en los padres inmigrantes como en un fenómeno nuevo, pero con toda probabilidad es un fenómeno bastante antiguo. Piensa en una niña pequeña nacida en una sociedad tribal que está en permanente lucha con sus vecinos, esto es, un estilo de vida tradicional y más antiguo que nuestra propia especie. Esa niña hipotética es la hija de una mujer que ni nació en esa tribu ni fue criada en ella, sino que fue secuestrada durante una incursión en la aldea enemiga. Ella, la cautiva, es ahora la esposa trofeo, o una de las esposas trofeo, de un guerrero

victorioso. Pero ignora muchas de las costumbres de su nueva tribu y habla un dialecto diferente. La hija recibiría un mal consejo si se animara a copiar la conducta social y el dialecto de la madre.[41]

Cuando los niños imitan a sus padres, no lo hacen a ciegas, sino con muchísimo cuidado. Lo hacen solo cuando piensan que el padre se comporta normal o típicamente, es decir, del mismo modo que se comportan las otras personas de su comunidad. Devienen conscientes de tales cosas a una edad sorprendentemente temprana. Un colega mío, nacido en Alemania, me dijo que su hija de cuatro años rehusaba hablar alemán con él en Estados Unidos, pero que le gustaba hacerlo cuando estaban en Alemania. Los niños también deciden, a temprana edad, que las mujeres y los hombres hacen diferentes cosas. Una de mis hijas, cuando tenía cinco años, me dijo que se suponía que los padres no debían cocinar.[42]

—¿Y se supone que las madres no han de usar ni la sierra ni el martillo? —le pregunté yo.

—Pues sí —dijo, aunque tuvo la delicadeza de quedarse cortada. En casa, su padre hacía la mitad de la cocina y su madre usaba en idéntica medida la sierra y el martillo.

Los chicos probablemente reciben esas ideas de la televisión y de los cuentos. Pero comprueban su propiedad en los juegos de imaginación que comparten con sus amigos en los centros preescolares. Cuando los niños juegan a las casitas o a bomberos, no pretenden ser sus padres (ni siquiera aunque se de el caso de que papá sea bombero): los papeles son estereotipos, trazados con brocha gorda y aprobados por un comité de niños. Semejantes juegos son menos comunes entre los niños de las sociedades tradicionales donde no existe la intimidad y todo el mundo sabe qué hacen o dejan de hacer los demás.[43] En los sitios donde casi todas las mujeres hacen lo mismo, y otro tanto pasa con los hombres, no hay ninguna necesidad de que los niños se reúnan en comité para discutir el trabajo que le toca a cada cual.

Los niños son criaturas adaptables. Un chico que viva con sus padres en un lugar donde no haya otros niños, por fuerza habrá de modelar su conducta siguiendo la de los padres. Si esa criatura fuera criada por monos, como Tarzán, [*] o por lobos, como un par de niñas halladas en la guarida de unos lobos en la India,[44] se comportaría, con la mejor de sus habilidades, como un mono o como

un lobo. Pero por lo general se puede escoger. Los niños suelen tener un número de modelos potenciales y no todos se comportan igual, por lo que ¿de quién habrán de imitar la conducta?

Donald Kellogg, cuya infancia describí en el capítulo 6, no fue criado por monos, sino que fue criado, durante casi un año entero, con una mona. Gua volvió al zoo cuando los padres de Donald se dieron cuenta de que la mona influía más en Donald que al revés. A los diecinueve meses, Donald solo podía decir tres palabras en inglés, pero se comunicaba estupendamente con el chimpancé. ¿Por qué Donald imitaba preferentemente el lenguaje del chimpancé en vez de la lengua de sus padres?

Yo pienso que Donald tenía ya un rudimentario sentido de las categorías sociales. Él percibió —correctamente— que él y Gua estaban dentro de la misma categoría social, la que se basaba en la edad. Los bebés pueden categorizar, como ya dije en el capítulo anterior. Clasifican a la gente por la edad y por el sexo antes de tener un año. Quizá tienen ya alguna sospecha de cuál es la categoría a la que ellos mismos pertenecen. Si los monos y los simios pueden hacerlo, ¿por qué no un niño humano de un año de edad?

Donald y Gua eran como hermanos. Los Kellogg los trataban igual, los vestían con idénticas ropas, los alimentaban con las mismas comidas y los sometían a la misma disciplina. Cuando tienen la oportunidad, los jóvenes imitan preferentemente ciertos modelos, y el de los hermanos mayores está entre sus favoritos. Gua era, de hecho, un par de meses más joven que Donald, pero los chimpancés maduran más rápidamente. Para Donald, pues, Gua era como un hermano mayor.[45]

Piensa en los niños polinesios, que tienen que aprender diferentes conjuntos de reglas sociales. ¿Cómo aprenden las reglas relacionándose con los adultos? Ciertamente, no escuchando lecciones de sus padres sobre la etiqueta polinesia. En las culturas tradicionales, los padres enseñan muy pocas lecciones y proporcionan escasas líneas de actuación. Básicamente, se reprende a los niños o se les da algún cachete si hacen algo mal. Se espera de ellos que aprendan mediante la observación, y así lo hacen. B. F. Skinner dijo que el organismo tenía que ser recompensado para poder aprender, pero los niños pueden aprender sin que se les recompense y, de igual modo, sin que se les castigue. Pueden aprender observando a otros como ellos y viendo qué les ocurre. Un niño no ha

de quemarse las manos en la estufa para aprender que no debe tocarla. Lo único que debe hacer es observar qué le pasa a su hermano cuando la toca. Un niño polinesio puede aprender las reglas de conducta observando a niños un poco mayores que él. Y esos niños, a su vez, contemplan a otros mayores que ellos.[46]

El otro día, mi cuñada estaba cortando un pimiento rojo y le ofreció un trozo a mi sobrino. Este se lo llevó a la boca. Su hermana pequeña dijo enseguida: «¡Yo también quiero!». Entonces mi sobrino comprobó que no le gustaba y pidió permiso para escupirlo. Mi sobrina cambió de idea al instante. Sin haberlo probado, decidió también que no le gustaban los pimientos rojos.

A sus padres les encantan los pimientos rojos. Pero eso le daba igual a mi sobrina: lo único que le importaba era si le gustaba o no a su hermano. Un psicólogo del desarrollo llamado Leann Birch se percató de que los niños de preescolar —una edad con muchos tiquismiquis para las comidas— no podían ser engatusados por sus padres para que comieran lo que les disgustaba, o lo que ellos pensaban que no les gustaba. La propaganda y la persuasión de los padres no funcionaban: el niño seguía sin transigir. Solo hay un modo de conseguir que un preescolar aprenda a degustar un alimento que rechaza: sentarlo en una mesa con un grupo de niños a los que sí les guste y servírselo a todos.[47]

Los modelos preferidos de los preescolares son los otros niños. A la edad de tres o cuatro años ya han empezado a amoldar su propia conducta a la de los compañeros de parvulario y, lo que es más importante, han comenzado a trasladar esa conducta desde la escuela a casa. La manera más fácil de comprobarlo es oírlos: enseguida imitan el acento y los giros expresivos de sus compañeros. La hija de un psicolingüista británico «hablaba inglés negro como un nativo» tras haber estado cuatro meses en una guardería en Oakland, California.[48] No todos los niños de la guardería eran negros, pero sí los niños con quienes jugaba. Aunque este niño probablemente pasaba más tiempo con su madre inglesa que con sus compañeros de juego afroamericanos, era el acento de estos, y no el de la madre, el que estaba influyendo en su manera de hablar.

«NOSOTROS» FRENTE A «TÚ Y YO»

En el capítulo anterior describí el experimento del psicólogo social Henri Tajfel en el que se les decía a los niños que eran sobrestimadores o subestimadores.

Eso es todo lo que se necesitó para que un chico favoreciera a su propio grupo frente a otro. Tajfel acuñó la palabra «grupalidad» para referirse a ese sentimiento de adhesión a los compañeros del propio grupo.[49]

John Turner, que estudió con Tajfel, continuó su labor para especificar algunas de las características de la grupalidad. A la gente no le tiene que gustar todos los miembros de su grupo. De hecho, ni siquiera tiene que conocer a todos los miembros de su grupo.

Y tampoco importa que no conozca a ningún miembro de su grupo. Lo único que has de saber es que tú y ellos estáis en la misma categoría social. Es cuestión de autoclasificación:

—Soy un X.

—No soy un Y.

A partir de estas simples premisas, nuestra historia evolutiva nos ha predispuesto para deducir un corolario la mar de simple: preferimos los X a los Y. Como resultado del proceso de categorización llegamos también a la conclusión de que somos semejantes a los otros X y diferentes de los Y. Esas actividades mentales se producen a un nivel que no es accesible a la mente consciente, pero que tienen consecuencias harto visibles: a través del proceso de asimilación nos volvemos semejantes a los otros miembros del grupo; las diferencias entre un grupo y otro se exageran merced a los efectos de contraste; y, bajo ciertas condiciones, surge la hostilidad hacia el otro grupo, el efecto «nosotros contra ellos».

Lo que estoy describiendo no es tanto un fenómeno general como relaciones entre individuos. La capacidad para formar relaciones diádicas la tenemos desde que nacemos. La grupalidad tarda bastante más en desarrollarse. Las relaciones diádicas se basan en aspectos como la dependencia, el amor, el odio y el disfrute de la compañía de los demás. La grupalidad se fundamenta en el reconocimiento de las similitudes básicas: somos parecidos en cierto modo, compartimos un destino o estamos juntos en el mismo bote. Las relaciones diádicas implican a dos personas; tres es multitud. La grupalidad implica casi siempre a más de dos personas, sin ningún límite de número por arriba. Si esta descripción parece presentar la grupalidad como una suerte de fenómeno meramente intelectual, no te equivoques: implica emociones profundas e intensas. A lo largo del tiempo, en la historia de nuestra especie, ha habido mucha más gente que ha muerto por su

grupo que por sus relaciones personales.

En el capítulo 6 te hablé del «módulo social», la parte del cerebro que no funciona adecuadamente en los niños autistas. De igual manera, uno podría hablar del «sistema visual», el sistema que no funciona adecuadamente en los niños ciegos. Pero el sistema visual tiene una serie de componentes separados, y puede que algunos no funcionen y otros sí. Hay personas con daños cerebrales que pueden ver dónde están las cosas, pero no qué son esas cosas; y otros que tienen el problema contrario. Hay personas que pueden identificar visualmente objetos pero no rostros; y personas que ven perfectamente con cada ojo pero que no pueden unir ambas visiones para formar una imagen tridimensional. Lo que denominamos sistema visual está compuesto, en realidad, por un número de subsistemas que son más o menos independientes, requieren diferentes clases de estímulos y generan diferentes clases de respuesta; son subsistemas que se ensamblan de formas distintas y en diferentes momentos durante el primer desarrollo.[50]

Lo mismo, creo yo, es aplicable al módulo social. Está compuesto de al menos dos subsistemas: uno que está especializado en las relaciones diádicas —el que está a nuestra disposición desde que nacemos—; y otro que está especializado en las cosas de grupo, y que tarda más en ensamblarse.

La grupalidad y las relaciones personales no solo funcionan independientemente, sino que pueden funcionar oponiéndose la una a las otras. Siempre solía preguntarme por qué era un insulto el que alguien dijera: «Algunos de mis mejores amigos son judíos». La explicación está en que el hablante está haciendo una distinción entre amistad —una relación personal— y sus sentimientos hacia un grupo. Le pueden gustar sus amigos sin que le guste el grupo al que pertenecen, y ese es ciertamente el caso de esa frase.

La grupalidad y las relaciones personales a veces plantean exigencias conflictivas. En época de guerra, por ejemplo, la gente a veces tiene que escoger entre permanecer con sus seres queridos o dejarlos para ir a defender a su grupo. Las distintas personas resuelven de forma diferente esos dilemas.

Según mi teoría, es la zona mental de la grupalidad lo que capacita a los niños para ser socializados y para que su personalidad sea modificada por el entorno. La grupalidad siempre aparece cuando hay cambios a largo plazo en la conducta de los niños. La zona implicada en las relaciones personales puede

suscitar emociones muy poderosas, pero produce solo cambios temporales en la conducta.

TEORÍA DE LA SOCIALIZACIÓN GRUPAL

La cuestión central de este libro es la siguiente: ¿Cómo se socializan los niños, cómo aprenden a comportarse como miembros normales y aceptables de la sociedad a la que pertenecen? ¿Qué transforma el material en bruto del temperamento del niño en el producto acabado de la personalidad del adulto? Pueden parecerte preguntas que apenas están relacionadas y, en efecto, constituyen materias de escuelas de psicología distintas y poco o nada relacionadas entre sí; pero desde mi punto de vista son las dos caras de una misma moneda. Para los niños, la socialización consiste principalmente en aprender cómo deben comportarse cuando se hallan en compañía de otras personas. En una especie social como la nuestra, la mayor parte de la conducta es una conducta social.[51] Yo estoy sentada aquí a solas, pero sin embargo estoy comprometida en una conducta social. Si no llegaras nunca a leer lo que estoy tecleando en mi ordenador, ¿qué sentido tendría?

Los niños han de aprender a comportarse de un modo apropiado para la sociedad en la que viven. El problema es que la gente de su sociedad no se comporta toda del mismo modo. En cada sociedad, la gente se comporta de forma diferente según sean niños, adultos, hombres, mujeres, solteros, casados, príncipes o mendigos. Lo primero que los niños han de hacer es resolver qué tipo de personas son, a qué categoría social pertenecen. Después han de aprender a conducirse como los otros miembros de su categoría social.

Saber a qué categoría social pertenecen es lo más fácil. Incluso una niña de tres años puede decirte, en caso de que estés equivocado por su traje unisex o su nombre ambiguo: «¡Que no soy un niño, soy una niña!». Ella también sabe que es una niña, y se divertirá mucho si tú finges confundirla con una adulta, del mismo modo que se enfadará si la llamas bebé. La edad y el sexo son las únicas categorías que importan en este momento. La raza no le importa a un niño de tres años. La hija del psicolingüista británico no le prestó atención, o no le importó, al hecho de que sus compañeros de juego favoritos en el parvulario tuvieran la piel más oscura que ella.[52]

La hija del psicolingüista acabó hablando como sus compañeros afroamericanos porque, desde muy temprana edad, los niños ajustan su conducta a la de los otros miembros del grupo, otros a los que se percibe que son «como yo». Si es así, puede que te hayas preguntado entonces cómo aprenden los críos a comportarse. La respuesta es que los grupos de niños se gobiernan por la regla de la mayoría: aquel que llega a un grupo con una conducta diferente de la de la mayoría es el que ha de cambiarla. Los niños afroamericanos aprendieron a hablar en casa o en su barrio, y cuando llegaron al parvulario hallaron a muchos otros niños que hablaban de la misma manera. La hija del psicolingüista británico descubrió que era un grupo de una sola persona: nadie hablaba como ella. Luego fue ella la que tuvo que cambiar, no sus compañeros. Así, se diría, es como se supone que la gente como yo ha de hablar. Por supuesto que en realidad ella no diría algo así. Para los niños, la socialización es sobre todo un proceso inconsciente.

Mi teoría sobre cómo se socializan los niños y cómo se modifica la personalidad durante el desarrollo se llama «teoría de la socialización grupal». Al menos así es como la denominé en mi artículo de la *Psychological Review*. No acaba de gustarme mucho el nombre por dos razones. La primera, porque mi teoría tiene que ver con el desarrollo de la personalidad, no solo con la socialización. Y la segunda, porque la palabra «socialización» induce al equívoco, porque sugiere algo que *se les hace* a los niños. Pero de lo que yo estoy hablando es de algo que los niños hacen por ellos mismos.[53]

Los niños sacan sus ideas sobre cómo comportarse mediante la identificación con un grupo y la adopción de sus actitudes, comportamientos, formas de hablar, estilos de vestirse y modos de adornarse. La mayoría lo hace automáticamente y deseosa de hacerlo: quieren ser como sus compañeros.[54] En el caso de que se les ocurran algunas ideas particulares, sus compañeros están prestos a recordarles el peaje que se paga por ser diferentes. Los niños en edad escolar, sobre todo, son implacables en su persecución de quienes son diferentes: al clavo que sobresale se le remacha a martillazos. Esos martillazos consiguen a veces que el niño se de cuenta de lo que está haciendo mal, y le incitan a recapacitar y cambiar de conducta. El psicolingüista Peter Reich aún se estremece cuando recuerda una experiencia infantil en una convención nacional de *boy scouts*. Él se había criado en Chicago, donde la palabra *Washington* se pronuncia

Warshington. Los boy scouts de otras partes del país se acercaban a él, le pedían que dijera el nombre de la capital y se «partían de risa» apenas lo habían oído. «Aún puedo recordar —cuenta Reich— lo mucho que practiqué para cambiar la pronunciación de esa y otras palabras que marcaban mi dialecto.»[55]

La risa es el arma favorita del grupo, y se usa en todo el mundo para mantener a raya a los inconformistas.[56] Aquellos para quienes reírse solos no es ningún problema, aquellos que no saben en qué se equivocan y que no están dispuestos a conformarse con las reglas del grupo sufren un destino peor: la expulsión del grupo. Ese fue mi destino durante cuatro años.

Te preguntarás cómo pude ser expulsada de un grupo cuando las chicas usualmente no se juntan en grupos. Las niñas en edad escolar suelen tener amigas, no grupos: se dividen en parejas o tríos. He confundido el asunto al usar la palabra grupo para dar a entender tanto un grupo de juego —un grupo de niños reales que juegan juntos—, como una categoría social. Y el significado relevante en este contexto es el de categoría social, lo que John Turner denominó «grupo psicológico» y otros teóricos anteriores llamaron «grupo de referencia». Aunque como alumna de quinto curso no me relacionaba en absoluto con las otras chicas de mi curso, me sentía, sin embargo, identificada con ellas. Eran mi grupo psicológico y ellas me rechazaron, de ahí que, en ese sentido, fuera expulsada del grupo.[57]

Mi ausencia de ese grupo significó que no tuve ninguna oportunidad de influir en ellas. Sin embargo, ellas sí que eran capaces de influir en mí. De hecho, no tienes que relacionarte con los miembros de tu grupo psicológico para que puedan influir en ti. Yo también era una chica de quinto curso, y aunque las otras no me dirigieran la palabra, yo las observaba atentamente. No era tan atractivo como ser miembro partícipe del grupo, pero mejor era eso que nada.

El grupo de compañeros puede que no acepte al niño, pero eso no impide que el niño se identifique con ellos. A los seis años, un niño estadounidense llamado Daja Meston fue abandonado en un monasterio tibetano por sus padres, dos hippies que se habían pasado esos seis años vagando por Europa y Asia. El niño permaneció en el monasterio hasta que tuvo quince años; se preparaba para ser monje budista; todos los demás niños eran tibetanos. A Daja se le veía completamente fuera de lugar: demasiado alto y demasiado blanco. No tenía amigos íntimos y sus compañeros se burlaban de él por ser diferente. Pero ellos

eran su grupo psicológico y él acabo socializándose junto a ellos. Ahora Daja vive en Estados Unidos, casado con una mujer tibetana a la que conoció en aquel país. Su apariencia es equívoca, le dice a una entrevistadora: «Un cuerpo blanco que alberga a un tibetano».[58]

Daja se identificó con sus compañeros en el monasterio porque no tenía otra opción. Para él estaba claro, aunque no lo estuviera para los demás, que todos estaban en la misma categoría social; de ahí que se convirtiera en un tibetano como ellos: aprendió a comportarse, hablar y pensar como un tibetano. Si él hubiera sido aceptado por sus compañeros, probablemente se hubiera convertido en una clase distinta de tibetano (un punto sobre el que volveré más adelante); pero, aceptado o rechazado, él estaba obligado a convertirse en un tibetano.

Yo no creo que Daja, de haber tenido amigos íntimos en el monasterio, se hubiera convertido en una clase distinta de tibetano. Su estancia allí hubiera sido considerablemente más feliz, pero la amistad (o la carencia de ella) no deja señales indelebles en la personalidad. La identificación con un grupo, y la aceptación o el rechazo del grupo, sí que dejan señales permanentes en la personalidad. Los investigadores han estudiado los efectos a largo plazo de las amistades escolares (o la ausencia de ellas), y los efectos a largo plazo de la aceptación o el rechazo de los compañeros. Descubrieron que la aceptación o el rechazo de los compañeros estaban asociados al «ajuste al estatus vital dominante» en la edad adulta; tener o no tener amigos en la escuela, no.[59]

La amistad es una relación diádica. Uno puede tener vocación para la amistad aunque no lo tenga para granjearse la atención o el respeto del grupo. Los niños que tienen un estatus de poco relieve en el grupo de compañeros, o que simplemente carecen de él, a menudo disfrutan de amistades excelentes. Durante mi estancia en el barrio pijo solo tuve una amiga. Estaba tres años por detrás de mí en la escuela, tenía dos menos que yo y vivía en la casa de al lado. Hasta lo que se me alcanza, nuestra amistad desigual no tuvo efectos a largo plazo sobre ninguna de las dos. Los niños acomodan su conducta a la de sus amigos del mismo modo que acomodan su comportamiento a los principios de su grupo de compañeros, pero respecto de las amistades esos acomodamientos son de corta duración y específicos para cada relación, y están dirigidos por esa parte de la mente especializada en modelos de actuación (la zona de relaciones interpersonales, no la zona de la grupalidad). A veces la amistad parece tener

efectos a largo plazo, pero eso se debe a que la mayoría de las amistades de los niños lo son en el marco de su mismo grupo psicológico.[60]

CHICAS CONTRA CHICOS

Los grupos psicológicos más importantes durante la infancia son las categorías de género. Incluso los niños de tres años se identifican como niños o niñas, y prefieren jugar, por lo general, con otros niños de su mismo sexo. Hacia los cinco años, suelen jugar en grupos que están divididos por el sexo. Son capaces de dividirse así porque las sociedades urbanizadas como las nuestras proporcionan suficientes niños de la misma edad, de ahí que puedan escoger. En casa o en el barrio, donde hay menos niños, jugarán con quien puedan hacerlo. Incluso con un chimpancé.[61]

Una de las razones por la que los niños y las niñas prefieren jugar con compañeros de su mismo sexo es que desde el parvulario en adelante tienen diferentes estilos de juego. Naturalmente suelen tender hacia aquellos que comparten su mismo interés por los juegos. Pero no creo que se trate solo de una cuestión de diferentes intereses, sino también de una cuestión de autoclasificación, de verse a sí mismos como miembros de un grupo particular. Como están en él, su grupo es lo que más les gusta.[62]

Y como están en él, quieren ser como los otros miembros de su grupo y no como los de otro grupo distinto. Las niñas quieren ser como otras niñas, no como los niños; y los niños otro tanto de lo mismo, pero al revés. La hija de una colega, de cuatro años, se niega a llevar lo que habían sido sus zapatillas deportivas favoritas porque una de sus amigas le había dicho que eran «zapatillas de chico». Otro padre oyó de pasada cómo una niña le decía a su stegosaurio de juguete que solo los chicos pueden jugar con pistolas, una idea, según él, que solo puede haberla adquirido en el parvulario.[63] Siendo filosóficamente opuesto tanto al sexismo como a las pistolas, el padre estaba algo más que preocupado:

> Intenté explicarle a mi hija que a) los niños y las niñas pueden jugar con pistolas; b) que estas no me gustaban, independientemente de quién jugara con ellas; y c) que aunque fuera una chica, ella podría tener una pistola, pero que a mí no me gustaba que ella jugara con pistolas.

Excelente intentona, papi. Pero relájate: no es tu opinión lo que verdaderamente le importa a tu pequeña. A la hija de cuatro años de mi colega no le importa si sus padres piensan que no pasa nada por llevar las zapatillas de siempre. Sus opiniones sobre el asunto no se basan en lo que les oye decir a sus padres. Estos nunca han dicho, por ejemplo, que «los chicos son asquerosos» o que «él no puede jugar con nosotras porque es un chico». Y una conducta discriminadora sexualmente, como la de jugar con las pistolas, no es algo que los niños cojan, como un virus, de los padres de su mismo sexo. Incluso en Estados Unidos, los padres de la mayoría de los niños no juegan con pistolas. Ni tampoco las madres de la mayoría de las niñas juegan a la rayuela o a la comba.[64]

Para los niños mayores, las reglas de conducta más rígidas tienen que ver con el modo como se espera que actúen hacia los miembros del sexo opuesto. Una chica de once años les explicó a algunos investigadores lo que hubiera pasado si ella hubiera roto los tabúes de su grupo al sentarse junto a un chico en la escuela. «Dejarían de ser mis amigas —dijo—, me despreciarían». Sería «como hacerse pis encima» les dijo a los investigadores. «Se estarían metiendo contigo por eso durante meses. Pero si te pusieras los zapatos al revés, solo se reirían durante unos pocos días.»[65]

Hacia la mitad del período de la infancia otras cosas —como el color de la piel, por ejemplo— se vuelven cada vez más importantes, pero nunca tanto como la distinción de sexo.[66] Una socióloga que pasó algún tiempo observando a alumnos de sexto curso en una escuela integrada racialmente, se percató de que era raro que un niño se sentara a comer en la mesa junto a otro de distinta raza; pero lo que no se había visto en la vida era que un chico se sentara junto a alguien del sexo opuesto. Los estudiantes, informó la socióloga, prefieren arriesgarse a soportar la ira de sus profesores antes que unirse a un grupo del sexo «inapropiado»:

> El señor Little instruyó a sus estudiantes para que formaran grupos de tres personas para un experimento científico. Ninguno de los grupos que se hicieron era mixto. El señor Little comprobó que había un grupo de cuatro chicos y le dijo a uno de sus miembros, Juan, que era negro, «Ve a trabajar con Diane» (el grupo de Diane lo formaban dos chicas negras). Juan se negó, moviendo enérgicamente la cabeza: «¡No, no quiero!». El señor Little le dijo tranquilamente, pero con voz cortante: «Entonces quítate el delantal y vuelve a tu aula». Juan permaneció de pie, absolutamente quieto y sin responder. Después de un silencio intenso, el señor Little dijo: «Está bien, lo haré yo por ti». Se acercó a Juan, le desató el delantal y le expulsó del

laboratorio.[67]

Quizá al señor Little le hubiera ido mejor con Juan si hubiera sabido que, para los chicos de su edad, sentarse junto a alguien del sexo opuesto es tan desastroso como mearse encima.

Como las chicas y los chicos forman grupos separados por el sexo durante la mitad de la infancia, la socialización se basa en él. Un chico no se socializa para comportarse como un estadounidense, sino como un chico estadounidense, y ella como una chica estadounidense. Las normas de conducta son diferentes en ambos grupos. La timidez, por ejemplo, es aceptable en un grupo de chicas, pero inaceptable en uno de chicos. Por otro lado, la exuberancia excesiva y el escándalo están mal vistos por ambos sexos: el ideal de las sociedades occidentales es comportarse «fríamente».[68]

Algunos investigadores de Suecia han seguido a un grupo de niños desde los dieciocho meses hasta los dieciséis años. Unos cuantos de esos niños comenzaron siendo tímidos; otros cuantos justo lo contrario: expansivos y desinhibidos. Esas características no cambiaron mucho entre los dieciocho meses y los seis años, pero desde los seis hasta los dieciséis sucedieron dos cosas: los individuos expansivos de ambos sexos se calmaron y se hicieron más moderados en su conducta, y los chicos que habían comenzado siendo tímidos ya no se distinguían del resto.[69] Las chicas tímidas no cambiaron; pero sí, y mucho, los chicos tímidos. La timidez es aceptable entre las chicas, pero inaceptable entre los chicos, y uno que actúa de ese modo —¿te acuerdas de Mark en el capítulo 2?— será el hazmerreír y el objeto de las burlas y los abusos de sus compañeros hasta que aprenda a superar ese defecto.

Yo lo he podido comprobar en mi propia familia. Mi hermano era un chico como Mark y yo era una chica como Audrey. Éramos hermanos biológicos, con los mismos padres, pero no nos parecíamos en nada. De niño, mi hermano le tenía miedo a todo, especialmente a los extraños y a los ruidos estruendosos. Los truenos de las tormentas le horrorizaban (y a mí me encantaban). Mi madre le protegía, mi padre se enfadaba con él, pero no tenían mayor influencia sobre él que la que tenían sobre mí misma. Cuando mi hermano inició el primer curso aún era un chico tímido. Pero cuando tenía unos doce años, ese chico al que le habían asustado las tormentas estaba haciendo experimentos con pólvora en

compañía de sus amigos. Y estuvo a punto de matarse. Como adulto, mi hermano es lanzado, tranquilo y discreto. Un típico hombre de Arizona.

Mis compañeras me enseñaron justo la lección contraria. Mi hermano se volvió más atrevido y yo más inhibida. Después de pasar por el fuego refinador de la infancia, mi hermano y yo nos parecemos bastante más de lo que nos podíamos parecer de niños, que era más bien poco.

NOSOTROS CONTRA ELLOS

La mayor complicación de la autoclasificación es la tendencia a que nos desagrade la categoría en la que no estamos. La hostilidad intergrupal no es el resultado inevitable de la categorización en dos grupos, sino en uno común.

Un niño juega con la niña que vive al lado cuando no hay nadie más con quien jugar, pero clava un letrero que reza «¡Chicas no!» en la puerta del club que forma con sus compañeros masculinos. A veces y en ciertos lugares donde las categorías sociales principales son chicos y chicas, la hostilidad hacia los miembros del sexo opuesto se detecta en el parvulario y se incrementa durante los años de la primaria. Durante cinco años de coeducación, desde el parvulario hasta el cuarto curso de primaria, la valoración de cuánto le gustan a una chica sus compañeros masculinos, y a un chico sus compañeras femeninas tiene tendencia a la baja. Un investigador preguntó a algunos chicos que le nombraran (de forma privada) las chicas que les disgustaban de su clase. Varios de ellos rehusaron contestar, informa el investigador. «Les disgustaban todas las chicas de la clase», le dijeron.[70]

A la mayoría de los chicos no les disgustan, realmente, todas las chicas, ni a la mayoría de las chicas le disgustan todos los chicos. Al mismo tiempo que se producen esas enemistades intergrupales que se manifiestan en burlas en el patio de recreo o en la crisis de Juan en el laboratorio de ciencias, los niños de ambos sexos están enamorándose de personas individuales del sexo opuesto. ¡Algunos de los chicos incluso tienen novias! Ah, pero eso son simples relaciones individuales, algo muy distinto. Juan y Diane pueden ser amigos en cualquier lado, pero no en el aula. La categoría de género es demasiado relevante en una clase de sexto de primaria.[71]

Pero la categoría de género no es la única relevante durante la infancia. Está

también la categoría de edad: los niños contra los adultos. Excepto que hayas tenido una vida muy protegida, no hay duda de que serás consciente de la animosidad existente entre los adultos y los adolescentes, pero no estoy hablando aquí de los adolescentes, sino de los niños, incluso de niños pequeños.

Los niños dependen de los adultos. Quieren a muchos de ellos en sus vidas, y a veces incluso quieren a sus profesores. Pero eso son relaciones individuales. Cuando están en un contexto social que evoca su grupalidad, y las categorías relevantes son adultos y niños, podrás observar, si sabes a dónde mirar, señales de los efectos nosotros-contra-ellos incluso a la tierna edad de cuatro años. He aquí la descripción que hace el sociólogo William Corsaro de los niños en un parvulario público italiano:

> En el proceso de resistencia a las reglas de los adultos, los niños desarrollan un sentido de comunidad y una identidad de grupo. [Yo lo hubiera dicho al revés.] La resistencia de los niños a las reglas de los adultos puede verse como una rutina, porque se produce cada día en el parvulario y según un patrón fácilmente identificable para los miembros del grupo. Tal actividad es a veces grandemente exagerada (por ejemplo, hacer muecas a espaldas del profesor o correr de un lado para otro) o es precedida por «llamadas a la atención» de otros niños (tales como «mira lo que tengo», en referencia a la posesión de un objeto prohibido, o «mira lo que hago», para llamar la atención sobre una actividad prohibida).[72]

Detecto en esta descripción no solo el efecto nosotros-contra-ellos, sino también el efecto de contraste de grupo. Los niños ven a los adultos como seres serios y sedentarios, por lo que cuando las categorías sociales relevantes son *niños* y *adultos* —como puede ser, por ejemplo, cuando el profesor es demasiado mandón—, los niños se vuelven más tontos y activos. Demuestran su lealtad a su grupo de edad haciendo muecas y corriendo de un lado para otro.

A medida que los niños se hacen mayores, demostrar la lealtad a su grupo de edad se vuelve cada vez más importante. Siempre me divierte ver a los preadolescentes paseando con sus familias por un centro comercial. Caminan diez pasos por delante o por detrás de sus padres. En caso de que algún compañero pueda verlos, ellos quieren dejar las cosas bien claras: no van con esa gente; no son uno de ellos. Esto no tiene nada que ver con el hecho de querer o no a sus padres. Algunos de sus mejores amigos son adultos.

SEGUIR AL LÍDER

Aunque las señales de la grupalidad son visibles ya en el parvulario, y aunque incluso una criatura de cuatro años puede oscilar entre verse a sí misma como una chiquilla o como una chica (dependiendo de si la edad o el sexo son las categorías relevantes), los aspectos positivos del espíritu grupal humano no aparecen hasta la mitad de la infancia. En esos años de primaria es cuando suceden las cosas más importantes: los chicos se socializan de forma permanente y sus personalidades sufren transformaciones definitivas. Y sin embargo es también el período más desdeñado por los psicólogos. Sigmund Freud lo llamó el «período latente», una época en la que no sucede gran cosa. Y eso te indica cuánto sabía él.

Los avances sociales e intelectuales que se producen sobre los siete años se reconocen universalmente. Los padres de muchas sociedades creen que esta es la edad en que los niños entran en el «uso de la razón». Los niños chewong no son los únicos que se despiden de sus padres a esta edad. En Europa, durante la Edad Media, se invitaba a salir a los hijos cuando tenían siete u ocho años. Los hijos de los ricos servían como pajes en las casas de los nobles; los de los pobres, como aprendices o como sirvientes domésticos. Esa tradición no se ha extinguido completamente: incluso hoy es frecuente que los hijos de los padres de clase alta británicos envíen a sus hijos a un internado a la edad de ocho años. [73]

Durante la mitad de la infancia, los niños se vuelven más parecidos, más semejantes a sus compañeros del mismo sexo. Aprenden cómo comportarse en público: no golpear (las chicas), no llorar (si son chicos), actuar respetuosamente con los mayores (si son chicas), pero no excesivamente (si son chicos). Algunas de sus manifestaciones más ásperas, desterradas de sus personalidades como conductas sociales inaceptables para los compañeros de su mismo sexo, dejan su lugar a conductas más apropiadas. Los nuevos comportamientos se vuelven habituales —se interiorizan, si así lo prefieres— y acaban formando parte de su personalidad pública. Esa personalidad pública es la que el niño adopta cuando no está en casa; es la que se desarrollará en una personalidad adulta.

Pero la asimilación —asumir las normas del grupo— es solo una parte de la historia. La otra es la diferenciación. Al mismo tiempo que los niños se van pareciendo más a sus compañeros en ciertos sentidos, también se vuelven menos

parecidos en otros. Algunas de las características que poseen cuando entran en la mitad de la infancia acaban exagerándose, en vez de atenuarse, como resultado de sus experiencias en el grupo de compañeros.

¿Cómo pueden darse procesos tan contradictorios en el mismo período temporal? Para dar una respuesta he de remitirme de nuevo a la teoría de John Turner. Turner escribe acerca de los adultos, no de los niños; pero yo creo que a la edad de ocho años la mayoría de los humanos son capaces de realizar la especie de gimnasia mental que él describe.

Según Turner, la gente a veces se clasifica a sí misma como «nosotros» y a veces como «yo», dependiendo del contexto social. Cuando la grupalidad es relevante, se ven a sí mismos como miembros del grupo que, en ese momento, esté en el candelero. Cuando la grupalidad no es relevante, se ven a sí mismos como individuos únicos, *sui generis*. Pero la mayor parte del tiempo no están en ninguno de esos dos extremos, sino que andan oscilando (mentalmente) en ese terreno intermedio entre el «nosotros» y el «yo». Por lo tanto, durante ese tiempo son susceptibles de tener tanto el deseo de asimilarse como el de diferenciarse. La solución más corriente es asimilarse en ciertos sentidos y descubrir algunas maneras de ser diferentes.[74]

Por supuesto que la mejor forma de ser diferente es ser mejor. Pero, «mejor» tiene diferentes significados en distintos grupos. En los grupos de chicos, en la mayor parte del mundo, significa ser más grande, más duro, y capaz de hacer que los otros hagan lo que tú quieras. En los grupos de chicas, en la mayor parte del mundo, significa ser más bonita, más amable y ser capaz de conseguir gustarles a los demás.[75]

Hasta el momento he hablado como si cada niño del grupo tuviera idéntico poder para influir en los demás: la regla del gobierno de la mayoría implica una persona, un voto. Pero dentro de un grupo algunos son más iguales que otros. Una de las cosas que les interesó a los investigadores del estudio de Robbers Cave (descrito en el capítulo anterior) era cómo los grupos —los grupos de chicos, claro— escogían a sus líderes. Entre los Serpientes de cascabel, un chico llamado Brown era el más grande y el más fuerte, y durante los primeros días en el campamento los demás lo miraban realmente como a su líder. El liderazgo en un grupo de chicos, como en un grupo de chimpancés, a menudo se convierte en una cuestión de ver quién domina a quién. Pero los chicos, al fin y al cabo, no

son chimpancés. Brown perdió estatus dentro del grupo porque era demasiado agresivo y mandón. «Estamos cansados de hacer las cosas que él deja sin hacer», se quejó uno de los más pequeños. Así pues, Brown perdió el favor del grupo y fue reemplazado por Mills, quien demostró que era capaz de liderar con más tacto, con más delicadeza.[76]

Los músculos de hierro no hacen a un líder, ni siquiera en un grupo de chicos. La fuerza de la personalidad, la imaginación, la inteligencia, la habilidad atlética, el sentido del humor y una apariencia agradable pueden hacer ganar muchos votos. Los chicos agresivos tienden a ser poco populares entre sus compañeros, incluso pueden llegar a ser rechazados por ellos. No todos los chicos agresivos son, sin embargo, impopulares, y hay algunos de ellos que caen muy bien a muchos. Sospecho que los chicos pueden tolerar la agresividad si se aplica con discernimiento. El que es rechazado es el que no sigue las reglas, el que se encoleriza de forma impredecible y el que se empecina en objetivos inapropiados.[77]

Los investigadores de Robbers Cave hablaban acerca de las «jerarquías dominantes», el infame «orden del picotazo», pero ese término se usa menos en nuestros días; en parte porque las cosas no siempre son tan claras como la palabra jerarquía podría sugerir, en parte porque la palabra dominante implica una acción unidireccional. Incluso los investigadores de Robbers Cave reconocieron que el liderazgo entre los humanos es más una cuestión de ser elegidos que de sentir la vocación. Ellos analizaron el liderazgo observando a qué chico se dirigían a la hora de hacer sugerencias.

Un término más nuevo y adecuado es «estructura de atención». ¿A qué chicos prestaron atención los miembros del grupo? ¿A cuáles miraban cuando no estaban seguros de lo que debían hacer? Alguien que ocupe un elevado lugar en la estructura de atención tiene privilegios que solo hacen soñar con ellos a los que ocupan los lugares más bajos. Él o ella pueden ser innovadores, no solo simples seguidores. Los castigos por ser diferentes se imponen normalmente a aquellos que ocupan los lugares intermedios en la estructura de atención. Los que están en los lugares superiores no tienen que imitar a nadie: ellos son los imitados.[78]

A diferencia de las jerarquías dominantes, las estructuras de atención son tan visibles en los grupos de chicos como en los de chicas; quizá incluso más,

porque lo que se acaba imitando no es solo la conducta, sino también aspectos como el vestido o el peinado. Las que ocupan los lugares altos entre las chicas son quienes deciden, por ejemplo, cuándo cambiar el vestuario de invierno por el de verano. Si las chicas que ocupan la parte inferior de la estructura de atención aparecen por la escuela llevando jerséis cuando las de la parte superior del escalafón ya han cambiado a la manga corta, se puede decir que acaban de dar un embarazoso *faux pas*. Cambiar antes de que lo hagan las líderes sería también algo embarazoso.[79] Supongo que acertar de lleno implica pasar bastantes horas al teléfono.

Donde los grupos están compuestos por niños de la misma edad, como suelen serlo en nuestra sociedad, los que tienden a tener el mayor estatus son los más maduros.[80] Esto se remonta a los grupos de edades mezcladas de nuestros ancestros cazadores-recolectores, en los cuales los niños mayores cuidaban de los más pequeños y estos aprendían cómo comportarse observando a los mayores. En cuanto a los chicos, eso se remonta incluso más lejos, a nuestros ancestros primates. Los jóvenes machos chimpancés no pueden aprender las reglas de la conducta apropiada de un chimpancé observando a sus padres, porque ellos, hasta donde pueden saber, no tienen padres. Y no pueden aprender las reglas de conducta apropiadas de un chimpancé macho observando a la madre. Quizá por esas razones, los jóvenes chimpancés machos están fuertemente atraídos por los individuos adultos y los buscan aun cuando pueden recibir algún empujón y alguna bofetada por parte de aquellos. Lo mismo vale para los jóvenes humanos. El niño pequeño busca la compañía de los chicos mayores, incluso aunque estos sean en exceso rudos con él.[81]

Los chicos mayores tienen un estatus superior al de los jóvenes, y esa es la razón por la que los niños que son maduros para su edad tienden a tener un estatus superior entre sus compañeros de edad y amigos de mayor edad, mientras que los de estatus inferior suelen tener amigos más jóvenes. Durante los años en que fui rechazada por mis compañeras de clase, mi única amiga era dos años menor que yo. Yo fui rechazada por mis compañeras en parte porque yo era muy joven para la clase y muy pequeña para mi edad. Parecía una niña más pequeña y sin duda actuaba como tal, por lo que no tenía ningún estatus entre mis compañeras. La madurez para los niños es como el dinero para los adultos: puede hacerte ganar o perder popularidad independientemente de cualquier otra

consideración. El chico feo rico consigue una mujer tan deseable como la consigue el chico pobre bien parecido.[82]

Yo creo que el estatus alto o bajo en el grupo de compañeros tiene efectos permanentes en la personalidad. Los niños que son impopulares entre sus compañeros tienden a tener una baja autoestima, y yo pienso que los sentimientos de inseguridad nunca se van del todo, que duran toda la vida.[83] Has sido juzgado por un jurado de iguales y se te ha declarado culpable. Jamás superas algo así. Yo por lo menos no he podido.

No es fácil probar, sin embargo, que las inseguridades adultas (o cualesquiera otros problemas psicológicos) tienen su origen en experiencias de los grupos de compañeros infantiles. Inevitablemente son causa o efecto de incertidumbres.[84] Digamos que un chico llamado Ralphie es impopular entre sus compañeros y que, de adulto, se convierte en un ser con serios problemas psicológicos. ¿Son sus problemas de adulto el resultado de haber sido rechazado cuando era un niño, o bien había algo malo en él desde un principio? Quizá era impopular entre sus compañeros porque estos percibieron algo raro en él, en su personalidad. Quizá sus padres también se dieron cuenta de ello, y tal vez no fueron demasiado amables con él tampoco. Si Ralphie está tan confundido de adulto, ¿se debe a que sus compañeros lo rechazaron, a que lo rechazaron sus padres o a que lo que estuviera mal en él no mejoró en modo alguno?

Yo he descubierto algunas pruebas de que son, en efecto, las experiencias en el grupo de compañeros las responsables de problemas ulteriores: implican a niños que son pequeños para su edad, ya sea porque maduran más lentamente o porque están destinados a ser adultos pequeños. Los niños pequeños, especialmente si son chicos, tienden a tener un estatus bajo entre sus compañeros. Su talla es la única razón para que sean rechazados por sus compañeros. Y no lo es en absoluto para esperar que puedan ser rechazados por los padres. Es más, los padres tienden a proteger más a los niños de menor talla. Y sin embargo, los niños de talla pequeña son más propensos que los altos a sufrir de baja autoestima y a albergar otros problemas psicológicos.[85]

Aunque puedan superar su pequeñez, sus otros problemas no son tan fáciles de superar. Un investigador hizo un seguimiento de dos grupos de chicos hasta la edad adulta: los que maduran lenta o rápidamente. Los que lo hacen lentamente eran más pequeños de lo normal para su edad durante la infancia y la

adolescencia, pero de adultos se ponían casi a la par, pues, por término medio, apenas eran un par de centímetros más bajos que los que maduraban rápidamente. Pero las diferencias de personalidad persistían.[86] Los que maduraban pronto tendían a tener confianza en sí mismos y a sentirse seguros; varios de ellos se convirtieron en ejecutivos de éxito. Los que maduraban lentamente estaban menos seguros de ellos mismos, eran más inclinados a la susceptibilidad y a buscar la atención de los demás.

En los lugares del mundo donde aún existen grupos de juego mixtos, los asuntos de talla y estatus no son importantes. Un niño comienza siendo el más joven y el más pequeño de su grupo de juego, pero gradualmente va ascendiendo en el escalafón. Tiene la sensación de ser empujado hacia arriba por todo el mundo y, más tarde, tiene la experiencia de que otros niños más jóvenes y pequeños le miran desde abajo. Los niños en las sociedades urbanizadas no tienen esas experiencias. En casa siguen siendo los mayores o los pequeños entre sus hermanos. En la escuela es probable que permanezcan durante bastantes años, si tienen suerte, en lo alto del tótem y, si no, en la base.[87]

CONÓCETE A TI MISMO

En algún momento, alrededor de los siete u ocho años, los niños comienzan a compararse a sí mismos con sus compañeros de un modo que nunca antes lo habían hecho. Pregúntale a un grupo de niños en un parvulario: «¿Quién es el niño más fuerte de esta clase?», y todos ellos darán un salto y gritarán: «¡Yo, yo!». A los ocho son más espabilados: señalarán al chico más grande, o al más agresivo, y dirán: «Él».

Lo que esos niños de ocho años han hecho está infinitamente más allá de la capacidad de un chimpancé: han construido un modelo interno de funcionamiento, no tanto a partir de las personas significativas de su vida, como de sí mismos. Y pueden comparar este modelo —su autoimagen— con algo bastante abstracto: el grupo como un todo. Un chimpancé sabe perfectamente a qué miembros de su grupo puede pegar y a cuáles ha de someterse, y del mismo modo lo sabe un niño en un parvulario. Pero dudo mucho de que incluso el chimpancé jefe sepa que lo es. Lo único que sabe es que, si tú sabes lo que te conviene, te irá mejor si te apartas de su camino.

Cuando los niños aprenden cosas sobre sí mismos es hacia la mitad de la infancia. Lo fuertes que son. Lo guapos que son. Lo rápidos que son. Lo inteligentes que son. El modo de hacerlo es comparándose a sí mismos con aquellos con quienes comparten una categoría social, los otros que son «como yo» en el grupo.[88]

«La comparación social» es el término técnico adecuado para referirse al conocimiento de uno mismo mediante la comparación con los otros. «¡Si hubiera algún poder que nos diera el regalo de vernos como nos ven los otros!», dijo el poeta Robert Burns. Pero ¿qué pasa si los otros nos ven como seres aburridos, bichos raros o simplemente unos cenizos? No le quiero mirar el diente al caballo regalado, pero vernos como los otros nos ven no es siempre un buen negocio.[89]

Afortunadamente, tiene algo que lo salva: nosotros escogemos con qué grupo nos queremos comparar. Un chico duro de cuarto curso puede considerarse a sí mismo así si él lo es más que la mayoría de su curso. No tiene por qué compararse con los de quinto y sexto curso.

Si descubre que no es el chico más duro de la clase, hay una considerable cantidad de papeles a su disposición para escoger alguno que no haya sido ya cogido. El del gracioso del grupo, por ejemplo. La mitad de la infancia es el momento en que los chicos son encasillados en papeles que pueden durarles ya para el resto de la vida. Escogen esos papeles o son propuestos —o forzados— para ellos por los demás. Cuando ocurre, los rasgos con los que se inicia un chico en un papel concreto tienden a ser exagerados. Los graciosos, son graciosísimos; los listos, listísimos. El humor y el intelecto se han convertido en sus especialidades respectivas.

Todo esto es excelente para aquellos que son diferentes a propósito o de una manera que le parece aceptable al grupo. Pero ¿qué pasa con los niños desafortunados que son diferentes y no pueden hacer nada por remediarlo? La niña con audífono. El niño demasiado alto y demasiado blanco. Cuando un chimpancé sufrió la polio y volvió, arrastrándose, a reunirse con su grupo, los miembros de este lo atacaron. La antipatía hacia los extraños se transforma fácilmente en antipatía hacia lo extraño. Si eres diferente, no eres uno de *nosotros*.[90]

A medida que los niños se hacen mayores se vuelven más conscientes de los modos como la gente se diferencia entre sí. Son muchas las cosas que sirven de

fundamento para dividirse en grupos separados y más pequeños. Las amistades entre niños de diferentes razas o de diferentes grupos socioeconómicos van siendo menos comunes que en los años de la escuela elemental. Los que tienen buen rendimiento académico suelen agruparse con quienes también lo tienen, los alborotadores con otros de su condición. Hacia quinto curso, los niños se asocian entre sí en grupos que van de tres a nueve miembros, los cuales se empeñan en diferenciarse a sí mismos de los otros grupos. Dentro de ellos, mientras tanto, los miembros se van volviendo más y más parecidos los unos a los otros.[91]

El estudioso del desarrollo Thomas Kinderman estudió algunas de esas camarillas en una clase de quinto curso y descubrió que los niños que pertenecían al mismo grupo tenían similares actitudes hacia los deberes. Bueno, eso no es demasiado sorprendente: los niños probablemente pertenecían a la misma pandilla porque tenían actitudes semejantes. Pero en quinto curso las pandillas aún no se han consolidado: los niños pueden cambiarse de unas a otras. Eso le proporcionó a Kinderman la oportunidad de estudiar lo que sucede cuando un niño entra o sale de un grupo de empollones. Y lo que descubrió fue que las actitudes de los niños hacia los deberes cambiaban si ellos cambiaban de un grupo a otro a lo largo del curso. Si un chico entra en una pandilla de empollones, es probable que su actitud hacia el trabajo académico mejore y que empeore si sale. Los hallazgos de Kinderman demuestran que las actitudes de los niños hacia los logros escolares están muy influidas por su pertenencia a este o aquel grupo. Los cambios que él midió no han podido deberse a cambios en la inteligencia de los niños o en las actitudes de sus padres, dado lo difícil que es invertir el sentido de la marcha de un curso escolar.[92]

A medida que los niños se hacen mayores, tienen más libertad para escoger la compañía que quieren. De esa manera los rasgos con que ellos se inician se vuelven más exagerados. Un chico brillante es más apto para unirse a una pandilla de empollones; un chico no tan brillante, a otra distinta. La influencia de sus compañeros motiva al chico brillante a sacar buenos resultados escolares, por lo que se vuelve aún más brillante. Es un círculo vicioso que, en esas circunstancias, no es vicioso en absoluto. Cambios así se dan una y otra vez a lo largo del desarrollo. Los psicólogos tienen un nombre para ello: «Efecto Mateo»; lo llaman así en referencia al pasaje bíblico del Nuevo Testamento en el que se recoge lo siguiente: «A aquel que tiene, más le será concedido, y vivirá en la

abundancia».[93] ¿Quién dijo que la vida es justa?

A veces lo es, sin embargo. Durante cuatro años de mi infancia fui rechazada por mis compañeras. Por aquellos dolorosos años he sido recompensada con creces. Si aquellas «señoritas» del barrio pijo me hubieran aceptado, probablemente me hubiera convertido en una de ellas.

9

La transmisión de la cultura

¿Qué es una cultura? Margaret Mead la definió como «un cuerpo sistemático de comportamiento aprendido que se transmite de padres a hijos».[1] En esa definición, «comportamiento aprendido» abarca un territorio muy vasto. Incluye las conductas sociales, tales como el carácter firme o humilde, frío o emotivo, y agresivo o cariñoso. Incluye habilidades como sacar una punta de flecha de un trozo de piedra o manejar un horno microondas. Incluye el conocimiento del habla local y qué palabras usar en cada ocasión. E incluye también —y seguro que somos nosotros ahora quienes estiramos en exceso la palabra «conducta», pero seguro que Mead no quiso excluir fenómenos de este tipo— creencias relativas a cómo llegaron a existir los ancestros remotos y quién o quiénes fueron los responsables de su existencia.

Mead asumió que la conducta aprendida «se transmitía de padres a hijos» porque ella pudo ver que los niños de diferentes sociedades adquirían diferentes conductas aprendidas —en una aprendían a hablar italiano; en otra, japonés; en una aprendían a hacer flechas, y en otra cómo manejar el microondas— y que esas conductas son, a simple vista, similares a las de sus padres. ¿De qué otro modo, si no, podría transmitirse una cultura de una generación a la siguiente? ¿Cómo podría preservarse una cultura, a veces durante cientos de años, si no es a través de padres a hijos?

Margaret Mead era antropóloga, no psicóloga, pero eso no la hacía inmune a la creencia en los principios tradicionales de la crianza de los hijos. Su suposición de que la cultura es algo que los padres enseñan a los hijos no es más que eso, una suposición. En este capítulo te ofrezco un modo alternativo de

contemplar cómo se transmiten las culturas de una generación a la siguiente.

TOMA ESTA CULTURA Y PÁSALA

En el capítulo anterior mencioné la existencia de dos pueblos mexicanos no muy distantes el uno del otro pero con climas sociales muy alejados. Los habitantes de los pueblos a los que un antropólogo bautizó como «La Paz» y «San Andrés» hablaban la misma lengua (zapoteco) y tenían los mismos cultivos, pero se comportaban de forma muy distinta. La gente de La Paz era pacífica y cooperativa; la de San Andrés agresiva e inclinada a la violencia.[2]

Margaret Mead describió un par de culturas semejantes en uno de sus primeros libros, publicado en 1935. Estudió dos tribus ubicadas a una distancia de ciento ochenta kilómetros en Nueva Guinea: los arapesh, que habitaban en la montaña; y los mundugumor, que habitaban en el valle. Los arapesh eran gente educada y amante de la paz; los mundugumor eran hostiles y amaban la guerra. Me gustaría decir que Mead se preguntó qué era lo que había provocado que esas dos tribus se condujesen de forma tan distinta y que estudió ambas culturas para averiguarlo; pero sospecho que ella ya lo tenía todo pensado bastante antes de poner el pie en la isla de Nueva Guinea.[*] La psicología freudiana extendía su dominio intelectual y Mead estaba preparada por adelantado para observar prácticas del cuidado de los niños como el destete y el control del esfínter anal. He aquí cómo Mead se hacía preguntas retóricas acerca de los arapesh, preguntas que se respondía al instante:

> ¿Cómo se moldea un bebé arapesh para que se convierta en la persona gentil, receptiva y de trato fácil que es un arapesh adulto? ¿Cuáles son los factores determinantes en la educación temprana de un niño para convertirlo en una persona plácida, satisfecha, pacífica, no competitiva, sensible, cálida, dócil y digna de confianza? Es cierto que en una sociedad simple y homogénea los niños mostrarán los mismos rasgos de personalidad que sus padres han tenido antes que ellos. Pero no es un asunto que se reduzca a la mera imitación. Una relación más delicada y precisa es la que consigue el modo de alimentar al niño, echarlo a dormir, inculcarles una disciplina, enseñarles autocontrol, mimarlos, castigarlos y animarlos hasta llegar a la asimilación final de la madurez. Además, el modo como los hombres y las mujeres tratan a sus niños es uno de los rasgos más relevantes de la personalidad adulta de cualquier persona.

Los arapesh, dijo Mead, son amables e indulgentes con sus niños. El destete

se hace dulcemente, y así también es el entrenamiento para el control de las heces. Por el contrario, los mundugumor —«un grupo de caníbales y cazadores de cabezas», según los describe ella— usan una receta para el cuidado de los niños sacada directamente de *Alicia en el País de las Maravillas*: «Háblale bruscamente a tu hijo y golpéale cuando estornude». Los angélicos arapesh y los malvados mundugumor. Me parece que esta película ya la he visto.[3]

Aunque es una buena historia, no resiste un análisis detallado. En efecto, los arapesh también se enfrascan en guerras, y como la mayoría de los pueblos guerreros —incluso aquellos que son absolutamente desagradables para todos— son muy amantes de los niños. El antropólogo Napoleon Chagnon vivió durante varios años entre los yanomami, un «pueblo belicoso» —según se describen a sí mismos— que habita en la selva amazónica de Brasil y Venezuela. Esa gente está casi permanentemente en guerra con sus vecinos. El hombre golpea a sus esposas con palos si ellas se retrasan un poco al servirle la cena, e incluso les disparan flechas a partes no vitales del cuerpo por transgresiones más serias. Pero a los bebés se les cría al pecho en régimen de libre demanda y son tratados con indulgencia por ambos padres.[4]

Luego los bebés se convierten en niños fieros y después en belicosos adultos, como sus padres. Como señaló Mead, los niños tienden a exhibir «los mismos rasgos generales de personalidad» que sus padres. Tomando esa afirmación como nuestro punto de partida, examinemos, con amplitud de miras, algunas posibles explicaciones del fenómeno.

La primera y más simple es que esos rasgos de personalidad son heredados: de tal palo, tal astilla; como el padre, el hijo. Dentro de nuestra propia sociedad, la medición de la agresividad muestra que es susceptible de ser heredada como cualesquiera otros rasgos de personalidad; esto es, apenas la mitad de la variación en lo referente a la agresividad puede ser achacada a los genes. Aunque estos resultados no nos permiten sacar conclusiones acerca de las diferencias entre grupos, sugieren al menos la posibilidad de que los genes tengan un papel activo en la conducta agresiva.[5]

Piensa en esto: Chagnon descubrió que los hombres yanomami que habían matado a alguien en batalla tenían casi el doble de esposas y de hijos que los hombres de la misma edad que no habían matado nunca a nadie. Esas personas se enorgullecen de su fiereza, y los hombres que están a la altura del ideal

yanomami tienen un estatus más alto en la tribu. Como muchos pueblos tribales, los yanomami permiten la poligamia: cuanto más estatus, más esposas, y, consecuentemente, más niños. Por quién sabe cuántas generaciones, los yanomami han estado criando sistemáticamente guerreros. Los hombres que van encantados a la batalla tienen muchos niños; los hombres que el día de la batalla se levantan con enormes dolores de estómago —sí, tales hombres también existen entre los yanomami— tienen pocos o ninguno (no porque algunos hombres tengan más mujeres otros han de permanecer solteros). Es plausible, pues, que un sistema semejante produzca una raza de personas que sobresalga por su ferocidad.[6]

Plausible, sí, pero, al menos para mí, muy poco interesante. Aunque la herencia puede ser una explicación satisfactoria para las diferencias en lo relativo a la agresividad, no puede servir para explicar la mayor parte de las otras diferencias entre las culturas. No puede explicar, por ejemplo, por qué algunos niños (como sus padres) crecen hablando italiano mientras que otros crecen hablando japonés, o por qué unos aprenden a hacer flechas y otros a manejar un microondas. No puede explicar por qué los chicos yanomami se atan el pene a la cintura —una moda que según Chagnon es manifiestamente incómoda[7]— o por qué los padres en esa sociedad (como los abuelos) atribuyen la muerte de los niños a hechicerías perpetradas por sus enemigos.

Aunque la personalidad es en parte heredada, la cultura no lo es. Las actitudes, creencias, conocimientos y habilidades que forman parte de una cultura no se pasan de una generación a otra a través de los genes. Estoy de acuerdo con aquella parte de la definición de Margaret Mead en la que se dice que la cultura se aprende. Pero ¿cómo se aprende? ¿Quiénes son los profesores?

En el pueblo mexicano de San Andrés, y entre los yanomami de la selva del Amazonas, los adultos se comportan agresivamente; así lo hacen también los niños, y estos crecen para convertirse en adultos agresivos. Al margen de la herencia, se me ocurren cuatro explicaciones —cuatro mecanismos ambientales — que podrían ser los responsables de las similitudes entre las conductas de los niños y las de los adultos.

La primera es que los padres alientan la conducta agresiva o, por lo menos, no la castigan. Entre los yanomami, a los niños que se quejan de que otro niño les ha pegado, los padres les dan un palo para que vayan y les devuelvan el trato

recibido: «Ve y dales tú». Por el contrario, en una sociedad pacífica como el pueblo mexicano de La Paz, a los niños se les incita a que rechacen las luchas.

Adquirir una conducta aprobada por la cultura «no es una mera cuestión de simple imitación», dijo Margaret Mead, pero tal vez se equivocaba también en eso. La segunda alternativa es que los niños pueden imitar la conducta de los padres. La tercera —esta es la explicación avalada por Douglas Fry, el antropólogo que estudió a los habitantes de San Andrés y La Paz— es que los niños pueden imitar a todos los adultos de su comunidad. La última alternativa es la que yo propuse en el capítulo anterior: los niños pueden imitar a otros niños, preferiblemente a aquellos que van un poco por delante de ellos en edad o en estatus social. En este caso la influencia de la sociedad adulta sería una influencia indirecta.[8]

¿Cómo podemos decidir cuál de esas alternativas es la adecuada? Mi respuesta puede que te sorprenda: en la mayoría de los casos no podemos hacerlo. Bajo condiciones normales no hay manera de distinguir entre ellas. Cualesquiera de estos mecanismos, el primero, el segundo, el tercero o los cuatro juntos, pueden ser los responsables de los efectos observados en las conductas de los chicos. En los tipos de sociedades que estudian los antropólogos todos los padres usan básicamente los mismos métodos de crianza: esos métodos son parte de la cultura. Y los padres se conducen de una manera bastante parecida en otros aspectos (todos ellos se comportan de maneras aceptables para su cultura), luego ¿cómo podríamos decir que los niños están imitando a sus padres y no a todos los adultos? Es verdad que hay pequeñas variaciones de comportamiento dentro de una cultura —no todos los hombres yanomami son igual de entusiastas acerca de ir a la guerra—, pero es posible que se deban a diferencias genéticas dentro de la comunidad. Si el hijo de un reticente guerrero se convierte también en un ser tímido para los valores dominantes de los yanomami, ese hecho puede utilizarse en apoyo de la segunda alternativa: los niños imitan a sus padres; pero puede ser algo hereditario. Así, las pequeñas variaciones dentro de una cultura no pueden ayudarnos en nuestro esfuerzo por distinguir cuál de las cuatro alternativas es la buena.

El problema es que bajo condiciones ordinarias todos los aspectos del entorno de un niño están relacionados, por lo que es imposible decir qué aspecto de ese entorno está teniendo tal o cual efecto sobre el niño. No podemos decir si

los niños de San Andrés son más agresivos que los de La Paz debido a los métodos de crianza de sus padres, a la imitación de los padres, la imitación de otros adultos o la imitación de otros niños —o, tanto vale, por las diferencias genéticas entre los habitantes de esas dos comunidades—; porque todas las influencias van en la misma dirección: hacia un incremento de la agresividad en San Andrés y hacia un incremento de la docilidad en La Paz.

La misma confusión de influencias se da dentro de nuestra sociedad multicultural. Imagínate una pareja hipotética: él es abogado, y ella una científica cibernética. Se conocen en la misma universidad a la que fueron sus padres. Tienen dos hijos modelo. Viven en una zona residencial donde todas las casas son carísimas, todos los padres son educados y todos los niños tienen una capacidad por encima de la media. Los niños realizan excursiones al museo, al zoo y a la biblioteca. Sus casas están llenas de libros y cuando ellos eran pequeños sus padres siempre estaban deseando leerles. Los padres también pasan mucho tiempo leyendo libros y revistas para ellos. Los otros chicos de la vecindad tienen hogares semejantes, así como la mayoría de los niños que van a la escuela.

Si esos niños modelo resultan ser excelentes estudiantes y logran acceder a la misma universidad de elite a la que fueron sus padres y sus abuelos, ¿a quién debería atribuirse su éxito académico? ¿A sus genes? ¿Al hecho de que sus padres les leyeran y les animaran a realizar actividades intelectuales? ¿Al hecho de que sus padres desarrollen actividades intelectuales? ¿Al hecho de que otros adultos realicen ese mismo tipo de actividades? ¿O al hecho de que los otros chicos de la vecindad y de su escuela tengan las mismas inclinaciones?

Cuando se juntan todos estos factores, como ocurre en este caso, es lo mismo que decidir por qué los caniches y los raposeros se comportan de forma distinta mientras continuamos criando a los caniches en apartamentos y a los raposeros en perreras. El único modo de poder decir qué es lo que está pasando consiste en observar los casos en los que las distintas influencias actúan oponiéndose unas a otras. Nosotros ya lo hicimos en el capítulo 2 al oponer herencia y entorno: criamos caniches en perreras y raposeros en apartamentos. Observamos también el caso de los niños adoptados, cuyos genes venían de una misma pareja de padres y cuyo entorno se lo proporcionaban padres diferentes.

Lo que ahora digo es que separar las influencias genéticas de las influencias

del entorno no basta: también hemos de separar, unas de otras, todas las influencias del entorno. De igual modo que la herencia y el entorno tienden a confundirse, el entorno y el entorno tienden a hacerlo también. Los niños que son criados en una cultura donde la conducta agresiva es la norma pueden ser recompensados por su conducta agresiva con la aprobación o el interés de los adultos. Ven a sus padres, a otros adultos y a los niños comportándose agresivamente. Desde el momento en que todas esas fuerzas actúan juntas para tirar de los vagones, no podemos decidir cuál de ellas es verdaderamente la máquina. Hemos de observar casos en los que haya fuerzas tirando en direcciones opuestas.

Los psicólogos y los antropólogos lo han hecho. Se han dado cuenta de que era necesario hacerlo. Y se han pronunciado acerca de qué factor ambiental es importante basándose solo en la intuición, esto es, basándose en la suposición del concepto tradicional de la crianza de los hijos que esté de moda, porque no pueden distinguir entre las diferentes alternativas.

El único modo que tenemos de decidir qué factores ambientales están produciendo un efecto es observar aquellos casos en los que no actúan juntos; por eso es por lo que yo sigo fijándome en la familia de inmigrantes. Cuando los padres pertenecen a una cultura y el resto de la comunidad pertenece a otra cultura distinta, podemos al menos distinguir entre los efectos de los padres y los efectos de las influencias exteriores a la familia.

ENTORNO CONTRA ENTORNO

Tim Parks es un escritor británico que ha vivido durante bastantes años en Italia y que está criando a sus tres hijos allí. Su libro *An Italian Education* trata sobre sus experiencias como padre inmigrante. Lo escribió, confiesa, con la esperanza de que

> … cuando lleguemos a la última página del libro, ambos, el lector y, lo que es más importante, yo mismo podamos haber comenzado a comprender cómo sucede que un italiano se convierta en un italiano, y cómo resulta que (como años más tarde ha resultado ser así) mis propias hijas sean extranjeras.[9]

Por lo que yo sé, Parks nunca resuelve cómo sucede que un italiano se convierta en italiano. Pero es un escritor excelente a la hora de describir los sentimientos de un padre que observa a sus niños convirtiéndose en miembros activos de una cultura distinta.

> Entonces Michele se acercó a mí y me dijo: «Venga, papi, no seas fiscal». Se quejaba de que lo mandara a la cama a su hora, y lo que él quería decir era fiscale. Non essere fiscale, Papá.

La palabra italiana *fiscale*, nos explica Tim Parks, es un término peyorativo que significa «demasiado severo» o «perversamente escrupuloso». No estés tan tenso, papi. No seas tan exigente.

> «No seas fiscal —dice Michele, que sabe que a mí me gusta que hable en inglés—. Seremos buenos, si nos dejas quedarnos». Lo que él quiere decir es: estas reglas (las cuales él no sabe que son típicamente inglesas) no se han de aplicar al pie de la letra (lo cual es una flexibilidad típicamente italiana).

Con una mezcla de orgullo y de pesar, Parks comprueba cómo su hijo se está convirtiendo en un miembro de pleno derecho de una sociedad en la que él será siempre considerado un extraño. Debería haberse figurado que Michele se convertiría en un italiano, porque ¿a qué se debería, si no, el hecho de haberle puesto un nombre italiano? Y sin embargo lamenta que eso mismo haya sucedido. Está perdiendo a su hijo, incluso bastante más de lo que los padres suelen perder a sus hijos.

Creo que todos los padres inmigrantes experimentan esa mezcla de orgullo y pesar así que ven cómo sus hijos se convierten en miembros de una cultura diferente; pero en algunos el orgullo es la emoción más fuerte, y en otros lo es el pesar. Conozco a una mujer japonesa, casada con un estadounidense de origen europeo, que vive en Estados Unidos y que nunca les habla en japonés a sus hijos porque tiene miedo de que interfiera en su aprendizaje del inglés. Por otro lado, conozco también a una mujer judía, cuyos abuelos ortodoxos emigraron a Estados Unidos desde Polonia, que se volvió con sus hijos a Polonia cuando vio que se habían convertido en unos estadounidenses impíos. Los abuelos y todos sus hijos, menos uno, perecieron en el Holocausto.

A los padres ortodoxos les es posible criar a sus niños en Estados Unidos sin

que se les vuelvan impíos y descreídos. En Brooklyn, Nueva York, hay judíos *hasidim* que han preservado su religión, sus costumbres e incluso su manera de vestir y de adornarse tal como la trajeron de Europa oriental hace ya varias generaciones. Lo que hacen es educar a sus hijos por ellos mismos. Los niños van a escuelas religiosas llamadas *yeshivas* y no se mezclan con los niños de otras culturas ni en la escuela (donde todos los niños son hijos de judíos *hasidim*) ni en la vecindad (donde la mayoría son, también, judíos *hasidim*).

Otro grupo que se ha encargado de que sus hijos no sean asimilados por la cultura mayoritaria son los hutteritas, de Canadá. Esta gente vive en común, se bautizan de adultos, visten ropas muy pasadas de moda y tienen reglas de comportamiento muy estrictas. Cada colonia tiene su propia escuela, donde se les enseña a los niños «el temor de Dios, autodisciplina, diligencia y el temor a la correa», según dijo un periodista británico. El periodista, que pasó cierto tiempo en la colonia, explica lo siguiente:

> La cuestión principal en la educación de los hutteritas no es otra que la existencia continuada de los hutteritas como una entidad social separada en el Canadá. La continuidad de la vida comunal de los hutteritas no depende de Dios o de sus creencias religiosas, sino del dominio del control de la educación de sus niños. «No podríamos retenerlos si fueran a las escuelas públicas», confesó un viejo miembro de la comunidad.

Pero la mayoría de los niños cuyos padres no son miembros de la cultura mayoritaria van, precisamente, a escuelas ajenas a su entorno. Lo que sucede, al menos durante cierto tiempo, es que los niños se convierten en niños con dos culturas. Son, en efecto, ciudadanos de dos países, el de sus padres y el de fuera de casa. Los niños con dos culturas pueden mezclar ambas o saltar de una a otra entre ellas. A ese cambio de una a otra es a lo que se llama «cambio de código», y ya lo describí en el capítulo 4.[10]

¿Por qué algunos niños cambian de código y otros mezclan ambas culturas? ¿Por qué a veces se necesitan tres generaciones para perder la cultura de los inmigrantes y en otros casos solo una? Con todo lo que se ha escrito sobre el *melting pot*, los sociólogos y los psicólogos aún no les han prestado mucha atención a las cosas que marcan realmente la diferencia. De ahí que las pruebas que yo puedo usar para apoyar mi posición sean básicamente anecdóticas.

Cuando los emigrantes van a Estados Unidos procedentes de otro país,

suelen dirigirse a áreas donde hay otros miembros de la misma nacionalidad de origen. Hay barrios chinos, barrios coreanos, barrios en los que la mayoría de los adultos proceden de Puerto Rico o de México. En el pasado hubo barrios que fueron predominantemente italianos, irlandeses o judíos, y partes del Medio Oeste en las que predominaban los suecos, los noruegos o los alemanes. Los hijos de los inmigrantes que se criaron en todas esas áreas estaban rodeados por compañeros que procedían de hogares similares, hogares en los que no se hablaba inglés, o en los que podían emplearse palillos en vez de cucharas y tenedores.

En tales áreas, los niños mezclaban las dos culturas. Adquirían costumbres estadounidenses con sabor extranjero. Aprendían inglés, pero lo hablaban con un acento determinado. En un periódico estudiantil de la Universidad de Princeton, una alumna de primer curso se quejaba hace unos cuantos años de que sus compañeros de clase continuaran preguntándole de qué país procedía. Era estadounidense de origen mexicano, nacida y criada en Texas, y la pregunta le molestaba. Ella no se daba cuenta de que la razón de que se lo preguntaran se debía a que hablaba inglés con acento español. En el instituto de Arizona al que yo fui había muchos niños de origen mexicano. La mayoría de ellos se unían en grupos de su mismo origen y hablaban inglés con acento español.

La cultura de los inmigrantes suele perderse al cabo de una, dos o tres generaciones. Los sociólogos contemplan ese hecho como un proceso gradual, pero solo lo es en apariencia. Es gradual para el grupo como un todo, pero no para las familias individuales. La cultura anterior se pierde en una sola generación si la familia se traslada a vivir a un área que no sea el barrio chino, o el mexicano, pongamos por caso, donde está rodeada de gente de idénticos orígenes nacionales. Lo que lo hace parecer gradual es que las familias no se mudan todas al tiempo. Algunas lo hacen en cuanto pueden, a otras les lleva un par de generaciones.

Cuando los niños inmigrantes se unen a un grupo de compañeros que no son una etnia definida, la cultura de los padres se pierde rápidamente.[*] Un padre chino que llegó a California procedente de Hong Kong se lamenta por la pérdida de la identidad china de su hija:

Todas sus amigas en la escuela eran chicas blancas —dice de su hija pequeña—. Eso está bien

> mientras estás creciendo. Pero las chicas blancas se casan con maridos blancos y siguen las costumbres occidentales. Luego empiezas a contemplar las diferencias entre tú y los demás, pero ya es demasiado tarde. Cuando pasas mucho tiempo con las chicas blancas y les prestas mucha atención, tiendes a desdeñar a tu propio grupo.[11]

Debido a que sus amigas eran estadounidenses de origen europeo y no de origen chino, la hija del inmigrante de Hong Kong habrá recurrido al cambio de código en vez de a la mezcla de culturas. En su casa puede que hablara en chino y usara palillos para comer; con sus amigas hablará en inglés y usará tenedor y cuchillo. El niño que cambia de código aprieta el botón que separa ambas culturas así que traspasa el umbral de la puerta de casa. Clic, clic.

Pero las dos culturas de una persona que cambia de código no son iguales, aunque estén separadas. Los niños de los inmigrantes llevan la cultura de sus compañeros a sus padres; pero, por norma general, no suelen llevar la de sus padres al mundo de sus compañeros. La hija del psicolingüista británico (mencionado en el capítulo anterior) llevó el inglés con acento negro a su casa, no se dedicó a enseñar a hablar a sus amigas del parvulario con el acento británico. Una psicóloga canadiense hija de emigrantes portugueses informó de que durante la mayor parte de su infancia se negó a hablar en portugués: cuando sus padres se dirigían a ella en la lengua materna, ella contestaba en inglés. Solo se interesó por recuperar el portugués cuando pasó un verano con sus padres en Portugal.[12]

Tim Parks no se da cuenta de la suerte que tiene de que su hijo nacido en Italia aún desee hablar con él en inglés. Michele es un típico cambiador de código: no mezcla las dos lenguas. Él no le dice a su padre: «No seas *fiscale*, papi». Como a él le falta una palabra inglesa que se adecúe a su propósito, usa una palabra italiana, pero la traduce con el equivalente inglés más próximo que puede encontrar que, no obstante, no tiene la connotación adecuada. Aunque Michele hace un meritorio esfuerzo por mantener el inglés, su vocabulario inglés no está a la altura del italiano, y eso es también típico de quienes cambian de código. Los niños que hablan una lengua en casa y otra fuera, siguen mejorando la segunda, pero la primera se estanca en un nivel que apenas si es el adecuado para poder conversar con sus padres. El lingüista S. I. Hayakawa, criado en Canadá por sus padres nacidos en Japón, confesó que «habla japonés con muchas vacilaciones, y con el vocabulario de un niño».[13]

Cada vez que se aprieta el botón que permite el cambio de código cuando el niño entra en su casa, se produce una situación inestable que se resuelve normalmente en favor del código de fuera del hogar. Pero hay otra clase de cambio de código que puede tener un poder mayor: se produce cuando hay dos códigos distintos fuera del hogar. Un antropólogo que estudió a los indios mesquakie, una comunidad establecida en Iowa, informó de que se comportan de un modo muy distinto cuando están en una ciudad angloamericana y cuando están en la comunidad mesquakie. Los grupos de jóvenes compañeros mesquakie —bandas, los llama el antropólogo— cambian su código de conducta según estén en la ciudad angloamericana o en su propia comunidad india. La diferencia entre esos chicos y los clásicos cambiadores de código como Michele es que los mesquakie tienen compañeros con quienes compartir ambas culturas. [14]

Cuando estés en Roma, haz lo que los romanos. Para los niños es bastante más que eso: cuando están en Roma se convierten en romanos. Da igual que sus padres sean ingleses, chinos o mesquakies. Cuando la cultura de fuera de casa difiere de la de casa, vence la de fuera.

Mi conclusión es que ni los métodos de crianza de los hijos ni la imitación de los padres por parte de los niños pueden tenerse en cuenta a la hora de establecer el modo como las culturas se transmiten de unas generaciones a otras. Y eso nos permite considerar dos posibilidades: que los niños imiten a todos los adultos de una comunidad o que imiten a otros niños. Para elegir entre esas opciones es necesario descubrir casos en los que los niños tengan una cultura diferente de la de los adultos de su comunidad. Y tales casos existen.

LA CULTURA DE LA SORDERA

«La lengua, ya me doy cuenta, es un carnet para pertenecer a cierta tribu». Quien cae en la cuenta de eso es Susan Schaller, una profesora e intérprete del Lenguaje Americano de Signos (ASL).[15] Esa es la lengua usada por los sordos en Estados Unidos, el carnet imprescindible para pertenecer a su cultura. A Schaller le llevó un tiempo darse cuenta de la grupalidad, la faceta «nosotros contra ellos», de la cultura de la sordera.

> Para alguien que se identifica con la cultura de la sordera, resulta extraño y ridículo desear oír. Cuando conocí por primera vez a personas sordas, creo que nunca hubiera podido llegar a comprender esto. Mi ignorancia de la cultura de los sordos me impedía comprender casi cada broma que veía hecha con signos. La traducción del ASL al inglés no servía de gran ayuda, porque continuaba pensando en los sordos como personas que no podían oír, y los juegos de palabras siempre estaban relacionados con las diferencias culturales. Finalmente acabé cazando las bromas hechas, por ejemplo, a propósito de un matrimonio mixto entre un hombre sordo y una mujer que no lo es.[16]

No hay nada de extraño en una actitud como esta; es la característica de todos los grupos minoritarios —de todos los grupos, en realidad— cuando el rasgo más relevante es el de la grupalidad. Lo que convierte a la cultura de la sordera en algo único es que no puede ser transmitida de padres a hijos. La gran mayoría de los niños sordos nacen de padres que oyen y que no saben nada del mundo de la sordera. Y una gran mayoría de los niños nacidos de padres sordos pueden oír, y esos niños se convierten en miembros del mundo de los que oyen.

Y sin embargo los sordos tienen una cultura vigorosa, tan duradera como la de quienes oyen, aunque difiere de esta en varios aspectos: tiene sus propias reglas de comportamiento, y sus propias creencias y actitudes.

Los niños sordos profundos de padres que oyen adquieren sus patrones de conducta y sus creencias en el mismo sitio donde adquieren su lengua: en las escuelas para niños sordos. ¿Dónde, si no, iban a adquirirlos? No en sus casas, ciertamente —al menos en el pasado—, pues lo típico era que hubiese poca comunicación entre los niños sordos y sus familiares que no lo son. La única comunicación existente se producía a través de gestos primitivos y de una reproducción pantomímica del natural. Esos signos apenas tenían ninguna relación con el lenguaje fluido, abstracto y gramaticalmente complejo llamado ASL.[17]

Los investigadores que han estudiado a los niños bilingües han observado que, al final, la lengua usada en casa deja de usarse en favor de la que se usa fuera, y ello se basa en el relativo prestigio de cada una de las lenguas. Dicen, por ejemplo, que la razón por la que los niños hispanos de Estados Unidos dejan de hablar español es porque no tiene prestigio, porque no es una lengua valorada en el mundo exterior. «Bajo esas circunstancias —alega un equipo de investigadores—, la lengua del grupo más prestigioso cultural y económicamente tiende a reemplazar a la lengua minoritaria.»[18]

Durante muchos años en este país, educadores equivocados de la cultura de quienes oyen hicieron lo imposible para intentar proporcionar a los niños sordos el lenguaje que tiene un alto prestigio cultural y económico: el inglés hablado. Y sin embargo, por alguna razón, esos pillastres no lo agradecían. Insistían en aprender el lenguaje de los signos, aunque en algunas escuelas incluso se les llegó a pegar por usarlo.[19] En esas escuelas lo usaron de una manera subrepticia, en el patio y en los dormitorios, si era un internado. A pesar de los ímprobos esfuerzos de sus profesores para enseñarles a hablar en voz alta y a leer los labios, la lengua de signos se convirtió en su lengua materna, el lenguaje en el que pensaban y en el que soñaban. Era el lenguaje que, después, han usado para comunicarse con sus amigos de la comunidad de sordos. Ha sido el lenguaje que la mayoría de ellos ha usado para comunicarse con sus niños que sí oyen.

¿Cómo aprendieron la lengua de signos si sus profesores no se la enseñaban? En la mayoría de los casos, la aprendieron de los pocos niños sordos que iban a la escuela y que procedían de familias sordas. Tales niños tienen un estatus muy alto entre los sordos, porque su temprana iniciación en el lenguaje de los signos les concede una ventaja que nunca pierden. Son los elocuentes, los que poseen una gran habilidad comunicativa dentro de la comunidad de los sordos. Aunque son una minoría —no más de un 10%— del total de estudiantes de una escuela de sordos, la lengua que ellos llevan a la escuela tiene un prestigio más alto entre sus compañeros de clase que la lengua usada por los de fuera, la lengua que sus profesores intentaron enseñarles en vano.

Aunque una escuela no tenga niños que lleguen sabiendo el lenguaje de signos, ellos se espabilan para adquirirlo. Susan Schaller cuenta la historia de una escuela para sordos en la isla de Jamaica. Los signos y los gestos estaban prohibidos en esa escuela y, sin embargo, los niños habían aprendido el lenguaje de signos. ¿Cómo se lo montan para aprenderlo?, preguntó Schaller a un colega que había visitado la escuela y entrevistado a algunos de los estudiantes que habían acabado los estudios.

> «La mujer de la lavandería», contestó. Generaciones de estudiantes sordos pasaron por esa escuela, y algunos de cada una de las generaciones fueron contratados como cocinero, asistente o bedel. Los niños aprendían los signos y la gramática de esos adultos, y cada generación añadía su propio vocabulario y sus giros idiomáticos.[20]

«El lenguaje del grupo más prestigioso cultural y económicamente tiende a reemplazar al lenguaje minoritario», sostienen los investigadores. Pero para los niños de la escuela jamaicana el lenguaje escogido era el de la señora de la lavandería. No lo aprendieron para poder comunicarse con ella, sino para poder comunicarse unos con otros. En realidad, el lenguaje de los signos les resultó mucho más fácil que la ardua tarea de leer los labios e intentar producir sonidos que no podían oír. Pero si realmente se hubieran querido comportar como la mayoría de adultos de su comunidad, ellos hubieran dejado de lado el lenguaje de signos y se habrían concentrado en aprender el inglés hablado.

En algunos sitios no hay nadie —ni siquiera una mujer de la lavandería— que les enseñe a los niños sordos el lenguaje de los signos. Y hasta hace bien poco había lugares donde ni siquiera existía el lenguaje de los signos, pues no había escuela para sordos. Esos niños permanecían aislados dentro de sus familias, incapaces de comunicarse con nadie excepto del modo más rudimentario. Los otros niños no jugaban con ellos. Algunos de ellos acababan en instituciones para niños retrasados.[21]

Cuando los niños que no comparten una lengua común se reúnen por primera vez, sucede algo que es como un milagro.[22] La psicolingüista Ann Senghas y sus colegas están estudiando el nacimiento de una lengua en Nicaragua, donde la educación de los sordos se remonta solo a 1980.[23] Así, en palabras de Senghas, es como sucede:

> Hace solo dieciséis años que se crearon las escuelas públicas de educación especial en Nicaragua. Esas escuelas abogaban por un acercamiento oral a la educación de los sordos; esto es, se centraron en la enseñanza del español hablado y en la lectura de los labios. Sin embargo, el establecimiento de esas escuelas condujo directamente a la formación de una nueva lengua de signos. Los niños, que previamente no habían tenido contacto entre ellos, se constituyeron de pronto en una comunidad e inmediatamente empezaron a intercambiarse signos entre ellos. Los primeros niños que fueron a esas escuelas iban desde los cuatro a los catorce años.
>
> Todos ellos entraron con diferentes métodos de comunicación que habían empleado para comunicarse con sus familias. Algunos tenían muchos signos y gran habilidad para la mímica, algunos tenían signos familiares un poco más elaborados, pero ninguno de ellos entró con un lenguaje de signos desarrollado.
>
> Los niños desarrollaron rápidamente un lenguaje entre ellos, una especie de lengua franca que no era exactamente un lenguaje, pero que tenía muchas convenciones compartidas y podía servir bastante bien para cubrir las necesidades de comunicación. Desde ese momento, los niños habían creado su propia lengua nativa de signos. La lengua no es un simple código o un sistema de gestos; sino que se ha desarrollado para convertirse en un lenguaje natural completo. Es

independiente del español y no está relacionado con el Lenguaje Americano de Signos.[24]

Algo semejante sucedió hace varios años en Hawai, pero el producto fue un lenguaje hablado, en vez de un lenguaje de signos, y no hubo ningún psicolingüista cerca cuando se estaba creando. Derek Bickerton, el psicolingüista que estudió la creación de ese lenguaje de los niños hawaianos, tuvo que reconstruir la historia de su formación a partir de las pruebas reunidas bastante después de los hechos. Para entonces, los creadores de esa lengua ya eran adultos ancianos.

Se trataba de los hijos de las personas que llegaron a Hawai hacia finales del siglo XIX para trabajar en las plantaciones de azúcar.[25] La generación de inmigrantes procedía de países muy distintos: China, Japón, Filipinas, Portugal y Puerto Rico, y no tenían ninguna lengua en común.[*]

En la historia bíblica de la Torre de Babel[26] los trabajadores tiraron sus herramientas y se dispersaron porque cada uno hablaba una lengua diferente y no podían entenderse unos con otros. Pero la gente que necesitaba comunicarse entre sí hallaba el modo de hacerlo. Lo que normalmente suele ocurrir en esas condiciones —y eso es lo que sucedió en Hawai— es que aparece una lengua franca, creada en un período de tiempo relativamente corto por sus diversos hablantes. Las lenguas francas son lenguas improvisadas a las que les faltan preposiciones, artículos, formas verbales y un orden de palabras estandarizado. Cada hablante de la lengua franca la habla un poco diferente de los demás. La lengua materna de cada uno puede detectarse enseguida, porque siempre emerge tras la sucinta lista de palabras que forman el vocabulario que comparten todos los hablantes.[27]

La generación de inmigrantes que llegaron a Hawai o bien hablaban la lengua franca o bien la lengua que habían llevado con ellos a la isla. Pero sus niños hablaban algo más, algo a lo que los lingüistas llaman un dialecto criollo. Un dialecto criollo surge de una lengua franca, pero es una lengua genuina, con un orden de palabras estandarizado y todos los otros rasgos lingüísticos de los que carece una lengua franca, y es capaz de expresar ideas abstractas y complejas.

Los niños que hablan el criollo no han aprendido su lengua en casa. No lo han aprendido de sus padres, pues estos no pueden hablarlo. Según Bickerton,

los niños habían creado ellos mismos la lengua. Fue capaz de seguir el rastro de su creación a principios de siglo, de 1900 a 1920, entrevistando (en los años setenta) a personas mayores que habían nacido en aquellos años. Los que habían emigrado a Hawai siendo adultos aún hablaban la lengua franca; los que fueron criados allí, hablaban el dialecto criollo. Se trataba de una lengua que no existía antes de 1905. Los niños que la crearon siguieron usándola al hacerse adultos. Dice Bickerton que ellos «habían adoptado esa lengua común de sus compañeros como lengua nativa, a pesar de los considerables esfuerzos de sus padres por mantener su lengua ancestral».

Derek Bickerton solo estudió su lengua, pero los niños de los inmigrantes hawaianos tendrían que haber creado también una cultura común. En Nicaragua, Richard Senghas (hermano de la psicolingüista Ann Senghas) está registrando el desarrollo de una cultura de sordos entre la primera generación de usuarios del lenguaje nicaragüense de signos.[28] Ahora esa gente puede comunicarse entre sí; puede seguir en contacto después de haber dejado la escuela y desarrolla un creciente sentido de grupo. Incluso aunque su cultura deriva de la común de los nicaragüenses, están empezando a aparecer efectos contraste. Los sordos se enorgullecen de su sentido de la puntualidad, mientras que quienes oyen tienen una actitud informal respecto a ella. En Estados Unidos ocurre exactamente lo contrario: quienes oyen son muy respetuosos con la puntualidad, pero no así los sordos.

Al principio del capítulo dije que había cuatro modos, además de la herencia, de transmitir las conductas de una generación a la siguiente. Hasta el momento hemos eliminado tres de esas vías. Las culturas no se pasan de padres a hijos; los hijos de los inmigrantes adoptan la cultura de sus compañeros. Eso elimina las dos primeras vías: los métodos de crianza de los padres y la imitación de los padres por parte del hijo. La tercera vía era la imitación de todos los adultos de una comunidad, pero esa explicación tampoco funciona en los casos en que los niños tienen una cultura que difiere de la de los adultos. Yo sostengo —y ese es uno de los principios de la teoría de la socialización a través del grupo— que la cultura se transmite a través de los compañeros de grupo del niño.

Mi teoría unifica tres campos diferentes de la investigación académica: la socialización, el desarrollo de la personalidad y la transmisión de la cultura. Esos tres aspectos se producen del mismo modo y en el mismo lugar: en el grupo y a

través de los compañeros. El mundo que los niños comparten con sus compañeros es lo que forma su conducta y modifica las características innatas, y todo ello determina el tipo de personas que serán cuando crezcan.

LAS CULTURAS DE LOS NIÑOS

Las pruebas están ahí, pero los psicólogos y los antropólogos las han desdeñado durante mucho tiempo. La razón es, creo yo, que han malinterpretado cuál es el objetivo de la infancia. El objetivo de un niño no es convertirse en un adulto de éxito, del mismo modo que el objetivo de un prisionero no es convertirse en un buen guardián.[29] El objetivo de un niño es convertirse en un niño que tenga éxito.

A pesar del riesgo de llevar la analogía demasiado lejos, me gustaría estudiar más detenidamente los paralelismos entre la infancia y el encarcelamiento. Dentro de una prisión hay dos tipos de categorías sociales diferentes: prisioneros y guardianes. Los guardianes tienen el poder. Pueden, súbita y arbitrariamente, transferir a un prisionero de una cárcel a otra, del mismo modo que yo fui llevada de una a otra parte del país cuando era una niña y contra mi deseo.

Como los guardias tienen poder sobre los presos, los prisioneros tratan de llevarse razonablemente bien con ellos. Pero lo que realmente les importa es cómo los ven sus compañeros de prisión.

Los prisioneros son conscientes de que, antes o después, se convertirán en personas libres, como los guardias. Pero eso pertenece al borroso futuro. De momento no tienen otra ocupación que el trabajo diario de llevarse bien como prisioneros. Independientemente de lo que fueran en el pasado y de lo que puedan llegar a ser en el futuro, ahora están clasificados —por sí mismos y por los demás— como miembros del grupo de los prisioneros.

Como cualquier otro grupo, los prisioneros tienen su propia cultura, una cultura que persiste a través del tiempo aunque unos individuos salgan y otros nuevos lleguen. Tienen su propio argot y sus propios principios morales. Sienten un gran desprecio por aquellos que les bailan el agua a los guardias o los que abusan de sus compañeros prisioneros. Tienen que obedecer las órdenes de los guardias o sufrir las consecuencias, pero al mismo tiempo tampoco quieren someterse completamente, quieren preservar alguna parcela de autonomía. Así

pues, les encanta engañar a los guardias y quebrantar las normas de forma soportable. Esa actitud es parte de la cultura de los prisioneros, y los que consiguen ser más listos que los guardias disfrutan del placer de revelar sus pequeños triunfos a los compañeros.[30]

¿Cómo aprenden los prisioneros a ser prisioneros? ¿Cómo adquieren la cultura y aprenden las reglas de conducta, las cuales varían de prisión a prisión? Un modo es equivocándose: los guardias les castigarán si quebrantan alguna de las reglas, y los otros prisioneros se burlarán de ellos, les harán el vacío o les atacarán si quebrantan alguna de las de los prisioneros. Pero para aquellos que observan las normas y van con cuidado, es posible convertirse en «buenos» prisioneros sin haber tenido ninguna información previa: pueden aprender observando a los otros. Aunque algunos prisioneros abandonan la cárcel y llegan otros nuevos, estos siempre encuentran a otros que han llegado antes que ellos que les sirven de modelo. Lo que no pueden es aprender cómo deben comportarse imitando a los guardias, porque no se les permite comportarse como ellos, sino que deben imitar a los otros prisioneros.

Dicho eso, me apresuraré a añadir que la infancia se diferencia del encarcelamiento de varias e importantes maneras. La mayoría de los niños —aunque no todos, ciertamente— llevan unas vidas más placenteras y felices que las de los prisioneros. Y los niños quieren a muchas de las personas que los vigilan, sentimientos que son recíprocos, como suelen serlo los sentimientos. Una última diferencia es que los prisioneros volverán a la calle en uno o dos años y entonces —si ellos lo escogen así— pueden desprenderse de las conductas y actitudes aprendidas en la cárcel. Los niños siempre están dentro y lo que aprenden es para que se les quede.

Aunque la infancia es una época de aprendizaje, es un error pensar en los niños como recipientes vacíos que aceptan pasivamente cualquier cosa con la que los adultos quieran llenar sus vidas. Un despropósito semejante es pensar en ellos como aprendices que luchan privada e individualmente para convertirse en miembros de pleno derecho de la sociedad de los adultos. Los niños no son miembros incompetentes de la sociedad adulta: son miembros competentes de su propia sociedad, la cual tiene sus propios principios y su propia cultura. Como la de los prisioneros y la de los sordos, la cultura de los niños está basada de forma muy laxa en la cultura adulta mayoritaria, dentro de la cual existe como tal. Pero

lo que hace es adaptar esa cultura adulta a sus propios objetivos, y eso incluye elementos de los que carece la cultura adulta. Y, como todas las culturas, es una creación colectiva. Los niños no pueden desarrollar sus propias culturas, del mismo modo que no pueden desarrollar su lenguaje, si no es en compañía de otros niños.

Las reuniones de grupo empiezan pronto: en los grupos de juego de los niños de las sociedades tradicionales y en las guarderías de las nuestras. El sociólogo William Corsaro, que se ha especializado en el estudio de las culturas de los niños, se ha pasado varios años observando a niños de tres a cinco años en parvularios de Italia y de Estados Unidos. Él describe cómo los niños a esa edad se deleitan en pretender ser más listos que las cuidadoras al conculcar las reglas de forma que estas no se den cuenta, o hacen como que no se dan cuenta. Por ejemplo, hay una regla en la mayoría de las guarderías que consiste en que no se pueden llevar juguetes o regalos de casa.

> Tanto en las guarderías de Italia como en las de Estados Unidos, los niños intentan burlar esa norma llevando pequeños objetos personales que pueden esconder en los bolsillos. Los favoritos son pequeños animales de juguete, cochecitos, dulces y chicles. Mientras juegan, un niño a menudo muestra a otro su tesoro escondido y comparte con él el objeto prohibido sin atraer la atención de las cuidadoras. Estas, por supuesto, saben lo que ocurre, pero pasan por alto esas pequeñas transgresiones.[31]

Mostrar el objeto escondido a otro compañero convierte un acto de desafío personal en una expresión de la grupalidad —nosotros, los chicos, contra los mayores— y les hace mucha gracia. Las estrategias mediante las que los niños se burlan de la autoridad adulta son altamente valoradas en la cultura del parvulario, según Corsaro.

Burlarse de la autoridad adulta parece ser una actitud universal en los grupos de niños. Cada nueva generación de niños descubre las estrategias por ella misma, no las tiene que aprender de los niños mayores. Pero algunas tradiciones sí que son pasadas de los niños mayores a los más pequeños, y de ese modo se convierten en parte de la cultura de los niños. En un parvulario italiano donde William Corsaro se pasó muchos meses en calidad de observador, los niños tenían entre los tres y cinco años y llevaban asistiendo a la escuela desde los tres. Ese solapamiento de generaciones, de «cohortes», como las llaman los

psicólogos, hace posible que se formen las tradiciones y que pasen de los mayores a los pequeños. Corsaro descubrió que los niños de aquel parvulario tienen una tradición que las cuidadoras ignoran: cuando oyen el camión de la basura que recoge el cubo por detrás de la valla del patio de juegos, los niños se suben a los aparatos de gimnasia, miran por encima de la valla y saludan al conductor del camión, quien les devuelve el saludo. Ellos estaban convencidos de que eso es divertidísimo.[32]

Las lenguas pueden transmitirse de idéntico modo. Los niños nyansongo de África tienen un lenguaje secreto de tacos para describir ciertas partes del cuerpo. Esas palabras no las usan los adultos y está prohibido usarlas en su presencia. Los niños pequeños las aprenden de los mayores y las pasan, cuando les llega el turno, a los más pequeños. Esas palabras forman parte de la cultura de los niños, no de la de los adultos.[33]

Luego tenemos, por supuesto, los juegos infantiles. Los investigadores británicos lona y Peter Opie se pasan la vida documentando los juegos a los que juegan los niños en la calle, lejos de la vista de los padres y los profesores. «Si un niño de hoy en día fuera transportado a otro siglo anterior —dicen los Opie —, probablemente se sentiría más en casa por los juegos que encontraría que por cualquiera otra costumbre social». Han descubierto a niños ingleses, escoceses y galeses que jugaban a los mismos juegos que los niños del tiempo de los romanos.

> Cuando los niños juegan en la calle… se enzarzan en algunos de los juegos más viejos e interesantes, pues son juegos avalados por siglos de niños que han jugado a ellos y los han pasado, como lo siguen haciendo los niños, sin referencia alguna a impreso, parlamento o propiedad adulta.[34]

Esos juegos no se los enseñan a los niños los adultos, ni tan siquiera los adolescentes. Cuando un niño se convierte en un adolescente, según lona y Peter Opie,

> … una curiosa y singular incapacidad se apodera de él. Puede, como parte del proceso de crecimiento, perder el recuerdo de deportes y juegos que tanto han significado para él… Los niños mayores, así pues, pueden ser unos malos informadores acerca de los juegos… Los niños de catorce años, a los que nos reencontramos en la calle, y a quienes pedimos más información acerca de un juego que nos enseñaron orgullosos un año antes, han escuchado nuestra petición

poniendo los ojos en blanco y una marcada expresión de incomprensión.

Yo no me creo que un chico de catorce años tenga tan poca memoria. Vergüenza, no flaqueza de memoria, es lo que empujó al informador a quedarse mudo. A un adolescente le resulta tan embarazoso ser identificado con un niño, como a un niño del parvulario serlo con un bebé. «No soy uno de ellos —le estaba diciendo el quinceañero a los Opie—. No puedes esperar que yo sepa a qué se dedican». Como la autoclasificación opera aquí y ahora, en el preciso instante, a un adolescente le es duro aceptar que una vez fue un niño, casi tanto como a un niño creer que se convertirá en un adulto.

Juegos, palabras, estrategias para ser más listos que los adultos, minitradiciones…: la cultura de los niños es un saco en el que cabe todo. Y pueden echar en él cualquier cosa que les guste; cualquier cosa, en realidad, que aprueben los niños del grupo. Pueden escoger de la cultura de los adultos y cada grupo tendrá distintas elecciones. En el estudio de Robbers Cave, los Serpientes de cascabel se especializaron en ser duros y viriles, mientras que los Águilas se especializaron en ser mejores que nadie: dos aspectos distintos de la cultura que todos los chicos tienen en común. En apenas una quincena, crearon dos culturas muy contrastadas y adaptaron sus conductas a las exigencias de esas culturas.[35]

Para los niños que comparten más de una cultura, el abanico de opciones es todavía mayor, porque tienen a su alcance más de donde elegir. Durante las largas tardes de verano en Alaska, las chicas del poblado esquimal Yup’ik juegan a un juego esquimal tradicional llamado «cuentos del cuchillo», que consiste en contar una historia que se va ilustrando con imágenes trazadas a punta de cuchillo sobre el barro. A medida que la historia progresa, se borran las imágenes con la hoja del cuchillo y se pintan otras nuevas. La historia se cuenta en la lengua yup’ik —la lengua de los abuelos de las niñas—, pero los chicos del poblado son bilingües, y el inglés es la lengua que más usan entre ellos. Después, cuando han borrado las últimas imágenes en el barro, las chicas yup’iks cuentan historias en inglés, y algunas de estas están basadas en los personajes y las tramas que ven en la televisión.[36]

EL NIÑO ES UN PADRE PARA EL HOMBRE

Las culturas pueden ser cambiadas, o formarse a partir de cero, en una sola generación. Las criaturas jóvenes son más propensas que las mayores a ser innovadoras y receptivas a las nuevas ideas. Fue una mona de cuatro años de edad, llamada Imo, miembro de un grupo de macacos japoneses de la isla de Koshima, la que se inventó un nuevo método para separar granos de trigo de granos de arena. Imo arrojaba el trigo al océano: flotaba; la arena se hundía. Los compañeros de Imo la imitaron enseguida, y muy pronto todo el grupo —menos los miembros más viejos— aprendió a lanzar el trigo al agua.

A esa le siguió otra innovación, iniciada por una hembra de dos años de edad llamada Ego. Ego introdujo en la natación a sus compañeros de grupo, y en poco tiempo los jóvenes monos palmoteaban en el agua al romper las olas y buceaban buscando algas marinas. La mayoría de los adultos no se atrevían con ese deporte, pero poco a poco fueron muriendo y los más jóvenes crecieron y los sustituyeron, y nadar en el océano se convirtió en parte de la cultura de los macacos japoneses de la isla de Koshima.[37]

Con el tiempo, la joven generación se convierte en la vieja. Quizá sea diferente de la que la precedió o quizá sea muy parecida. Desde comienzos del siglo XIX y hasta mediados del siglo XX, las generaciones de hombres de las clases altas británicas se parecían muchísimo —en la conducta, las actitudes y el acento— a sus padres. Y sin embargo sus padres no habían tenido nada que ver con su educación ni con su crianza. Este es uno de los misterios que mencioné en el primer capítulo de este libro.

Sir Anthony Glyn, cuyo padre era barón, tuvo una educación típica de las clases altas británicas. Nació en 1922 y pasó los primeros ocho años de su vida atendido por niñeras e institutrices. En aquellos días estaba de moda entre las clases altas británicas decir que no aguantaban a los niños. La regla de que a los niños podía vérseles pero no oírseles era insuficiente para ellos: «El verdadero hombre británico —decía sir Anthony— siente que a los niños tampoco ha de vérseles. Una lección cada festividad sobre la fortaleza, la buena forma física y cómo esforzarse en los juegos es casi todo el contacto paternal que se requiere».

A la edad de ocho años, el pequeño Anthony fue enviado a un internado de lujo —una escuela preparatoria— y desde allí salió para entrar en Eton. Hasta licenciarse en Eton, a la edad de dieciocho años, solo volvía a casa durante las vacaciones del año escolar. Su contacto con su padre, supongo, consistía

únicamente en esas lecciones semianuales sobre la fortaleza, la buena forma física y sobre cómo esforzarse en los juegos.

«La cuestión central es la escuela —dijo Anthony Glyn—, particularmente si tiene una larga tradición y tiene fama de producir un buen tipo de chicos». Su tono es sarcástico, y yo no creo que fuera feliz en la escuela. Pero él no puede negar que Eton produce un buen tipo de chicos. El duque de Wellington, al explicar su victoria sobre Napoleón en Waterloo, dijo que la batalla se había ganado «en los campos de juego de Eton». Ahí fue donde se formó el carácter de los oficiales británicos: en los campos de juego de Eton. No en las aulas, sino en los campos de juego, los lugares donde los chicos juegan solos, con una mínima supervisión de sus profesores. No era su educación lo que estaba encomiando el duque, sino su cultura.

«El objetivo de la educación en una escuela pública —informó Glyn— no consiste en aprender algo útil, ni tan siquiera en aprender algo; sino en tener la mente y el carácter entrenado, tener una imagen social adecuada y tener buenos amigos». Y adquirir el acento apropiado. Glyn describió la larga y lenta decadencia de los hijos jóvenes de las familias aristocráticas británicas, y de los hijos de esos hijos. A causa de la regla de la primogenitura, los hijos jóvenes se convirtieron, de adultos, en «parientes pobres». No podían permitirse el enviar a sus hijos a las escuelas a las que ellos mismos habían ido y el resultado fue que sus hijos descendieron de clase social: «Su lenguaje y su acento eran visiblemente menos aristocráticos».[38]

«La lengua —dijo Susan Schaller, la profesora del Lenguaje Americano de Signos— es un carnet de identidad para pertenecer a cierta tribu.»[39] Para los británicos, es el acento. El acento adecuado es un carnet para pertenecer a la clase superior. En El señor de las moscas, el personaje llamado Piggy tenía tres defectos (como era de esperar, Golding nunca sabe cuándo algo es bastante): era gordo, llevaba gafas y no tenía un acento admisible.[40] Era Jack, el malo de la historia, quien procedía de una escuela de elite. Un buen tirón de orejas al duque de Wellington.

A los chicos que iban a esas escuelas de elite no se les pegaba el acento aristocrático de sus niñeras, que solían ser de clase media-baja, ni de sus institutrices, que podían ser escocesas o francesas. Tampoco se les pegó de sus breves e impersonales contactos con sus padres. Tampoco de sus profesores, que

era muy difícil que fueran de casa solariega. Se les pegaba de sus compañeros. El acento se pasaba de los chicos mayores a los menores, generación tras generación, en lugares como Eton, Harrow y Rugby. Otros aspectos de la cultura de la clase alta británica —la imperturbabilidad, el estricto sentido de la rectitud moral, los refinados gustos estéticos— se transmitieron también del mismo modo. Esos chicos no recibieron su cultura de las lecciones de sus padres sobre la fortaleza o el buen estado físico. Se hicieron con ella en el mismo sitio donde la consiguieron sus padres.

En la escuela preparatoria y en las escuelas «públicas» (esto es, privadas) a las que los aristócratas británicos envían a sus hijos, hay una cultura de los niños que se pasa, del mismo modo que los juegos de los Opie, de los mayores a los menores. Antes de la invención de la televisión, los chicos de esas escuelas tenían poco contacto con la cultura de los adultos, lo que pasaba en el mundo exterior tenía poco impacto sobre ellos. Tenían un acceso limitado a las radios o los periódicos, y no había ninguna otra fuente de novedades que las que a ellos mismos se les pudieran ocurrir. Cada nueva generación de chicos era bastante parecida a la anterior; la cultura continuaba inalterable mientras las generaciones de chicos pasaban a través de ella. La razón por la que los chicos salían a los padres era que ambos habían sido socializados del mismo modo y en el mismo lugar. Los hijos llevaban la cultura consigo a medida que crecían, del mismo modo que lo habían hecho antes sus padres. Y más o menos se trataba de la misma cultura.

Nosotros pensamos que las generaciones jóvenes adquieren su cultura de las mayores, pero en este caso era justamente al revés. Los niños tenían muy poco contacto con la cultura de los adultos, pero todos los adultos habían sido expuestos a la cultura de los niños. Cada uno de ellos era un antiguo niño.

EL GRUPO DE COMPAÑEROS DE LOS PADRES

Los niños sordos, los hijos de los inmigrantes, los hijos de los barones británicos… Está bien, lo admito: se trata de casos excepcionales, casos en los que los niños no pueden, por una u otra razón, adquirir su cultura de sus padres. Pero ¿qué pasa con los niños normales y corrientes? La mayoría de los niños, al

fin y al cabo, viven con sus padres y se comunican libremente con ellos en la misma lengua usada por sus vecinos.

Y la mayoría de los padres se comunica libremente con sus vecinos. Uno de los temas sobre los que hablan son los niños: cómo salen, cómo educarlos, lo que hacen bien y lo que hacen mal, etc. Son asuntos sobre los que casi todo el mundo tiene una opinión y, aunque casi nadie se da cuenta de ello, esas opiniones suelen ser producto de una determinada cultura. Las clases altas británicas de la época de Anthony Glyn dirían —en voz alta, delante de sus propios hijos— que no podían soportarlos. Los yanomami tienen miedo de que sus enemigos arrojen un hechizo sobre sus hijos que los enferme y los mate, pero no se preocupan lo más mínimo de que estos luchen entre sí con pequeños arcos y flechas. Cada grupo tiene sus propias preocupaciones e inquietudes, y sus propias actitudes y creencias en relación con los niños.[41]

Estas actitudes y preocupaciones se transmiten de padres a padres a través de lo que yo llamo el grupo de compañeros de los padres. No son solo los niños los que tienen grupos de compañeros. Los adultos también los tienen, y —aunque el castigo que ha de sufrir quien disiente del grupo es tremendo— también tienen sus castigos. Pero los adultos, como los niños, rara vez necesitan que se les empuje a amoldarse a los principios de su grupo. Lo hacen voluntaria y automáticamente, por lo general sin darse cuenta de lo que está ocurriendo.

Dentro de un grupo —entre los participantes de una cultura o una subcultura — los métodos de crianza de los hijos y las actitudes hacia ellos tienden a ser bastante uniformes. Un extranjero puede ver eso mucho más fácilmente que un nativo. En Italia, según observa el padre fiscal Tim Parks, los padres se preocupan mucho de si sus hijos comen lo suficiente, y no es infrecuente que se les fuerce a comer; pero el concepto de que «llegue un momento en el que los padres hayan de forzar a los niños a irse a la cama» es impensable. Cuando Michele dijo «no seas fiscal» acerca de las reglas para acostarse, lo que quería decir, según su padre, era:

> Esas reglas (de las cuales él desconoce que son típicamente inglesas) no necesitas aplicarlas al pie de la letra (lo cual es una flexibilidad típicamente italiana).[42]

Michele puede que no sepa que una hora estricta de acostarse es algo

típicamente inglés, pero lo que sabe también es que ellos no son típicamente italianos. Tim Parks no se siente obligado a seguir las normas italianas sobre la crianza de los hijos porque él no es italiano, pero las protestas de sus hijos, no obstante, le incomodan. A los padres no les gusta ser diferentes de sus amigos y vecinos a la hora de educar a sus hijos. Es algo que les preocupa. Y los niños, que perciben esa vulnerabilidad, están dispuestos rápidamente a sacar ventaja de ella. «Ningún otro chico ha de telefonear a casa». «A todos los otros niños les han comprando unas Nike nuevas». Aunque los padres se burlan de esos chantajes transparentes, no son completamente inmunes a ellos.

En el capítulo 5 mencioné a la chica alemana del siglo XIX que fue tratada con sanguijuelas y a la que se la obligaba a mantenerse colgada de una barra horizontal porque su madre tenía miedo de que se deformara. He aquí una descripción de cómo el miedo a la deformidad se extendió como una epidemia a través del grupo de amigas y parientes de su madre:

> De repente, instigada por los diarios, o Dios sabe qué publicaciones, la epidemia de miedo a la deformidad en los niños comenzó a extenderse entre nuestras madres. El hecho de que tuviéramos una posición erguida y que no se advirtiera nada extraño en nosotras no convenció en absoluto a nuestras madres, ni nos ayudó a nosotras en nada. En todas las familias se hicieron visitas domiciliarias para detectar deformidades incipientes: un verdadero infortunio había caído sobre nosotras, y antes de que nos diéramos cuenta de lo que estaba pasando, resultó que todas teníamos una salud enfermiza, y se calculó nuestro grado de enfermedad para determinar la cura a la que habíamos de someternos. Tres de mis primas, hijas de la misma casa, fueron enviadas al recién fundado instituto ortopédico de Königsberg; una pareja de chicas de la familia Oppenheim fueron llevadas a Blömer, en Berlín; a varias de mis amigas les habían dado prótesis para que las llevaran en casa, y por la noche eran atadas a camas ortopédicas en sus casas.[43]

Las chicas alemanas salieron bastante bien a pesar de esas máquinas fabulosas. Ellas ignoraban la cantidad de cosas horribles que los padres pueden hacerles a sus hijos solo porque otros padres de la vecindad, o del poblado o de la tribu se lo están haciendo a los suyos. Tengo en mis manos un artículo titulado «Mutilación genital femenina», publicado en 1995 en el *Journal of the American Medical Association*. Se describe en él los procedimientos, conocidos eufemísticamente como «circuncisión femenina», que se aplican a las chicas en África, zonas de Oriente Próximo y en determinadas poblaciones musulmanas de todo el mundo. La intervención se hace sin anestesia; a la chica —aproximadamente de unos siete años de edad— es probable que se le diga que si

grita llenará de vergüenza a su familia. A veces, las chicas tienen una hemorragia que deviene mortal, o mueren más lentamente de tétanos o septicemia. Las complicaciones a largo plazo pueden conducir, en la edad adulta, a la esterilidad o a las dificultades para dar a luz. La penetración sexual puede ser dolorosa y es difícil que sea placentera, y este es el porqué de la operación.[44]

La razón por la que los padres les hacen algo tan terrible a sus hijas —poniendo en peligro su vida, su salud y su capacidad para tener hijos— no es otra que porque los demás también lo hacen. Sus amigos y sus vecinos, sus hermanos y sus primos están haciendo lo mismo con sus hijas. Se arriesgan a sufrir el desprecio de esas personas si no practican la misma costumbre. Corren el riesgo de quedarse con una hija con la que nadie se querrá casar porque, de acuerdo con su cultura, las buenas chicas no tienen clítoris.

Aunque la circuncisión femenina es tradicional en las partes del mundo donde se practica, tal práctica no pasa necesariamente de padres a hijos. A las mujeres alemanas que se preocupaban por las posibles deformidades de su hijas les entró el miedo a partir de la información de los diarios y del contagio mutuo posterior entre ellas, pues no era algo que cayera dentro de las preocupaciones de las madres. La gente educa a sus hijos como lo hacen sus vecinos, no como sus padres lo hicieron con ellos, y esto es verdad no solo en sociedades dominadas por los medios de comunicación como la nuestra. Cuando los antropólogos Robert y Barbara Le Vine estudiaron a los gusii africanos en los años cincuenta, la costumbre consistía en alimentar a la fuerza a los bebés con una papilla apretándoles la nariz para que, al aspirar el aire para respirar, se tragaran la papilla. Cuando los antropólogos Robert y Sarah LeVine (su segunda esposa) revisitaron la tribu en los años setenta ese «arriesgado método de alimentación» había caído en desuso. Todas las madres se habían cambiado al uso del biberón con tetinas de goma.[45]

La alimentación con biberón ha crecido enormemente en el Tercer Mundo y el cambio no siempre ha sido positivo. En la península de Yucatán, en México, las mujeres mayas que cuando niñas habían sido alimentadas de un modo tradicional —con la leche del pecho de sus madres— están alimentando ahora a sus bebés con biberón. Las abuelas de esos bebés no lo aprueban: están convencidas de que los bebés criados a pecho son más saludables y están más hermosos. Como suele suceder, las abuelas tienen razón.[*] Un investigador ha

descubierto que los bebés alimentados con biberón eran más propensos a padecer infecciones gastrointestinales y, en consecuencia, tendían a ser más escuchimizados. «¿Por qué —se preguntaba el investigador— han abandonado las madres de Yucatán la vieja práctica de criar a los hijos con el pecho en favor de la nueva y mal adaptada del biberón?». Pues porque eso es lo que sus amigas y vecinas están haciendo. ¿Y qué más da que mamá no lo hiciera así? ¿Y qué más da si ella lo desaprueba?[46]

Dentro de una sociedad multicultural como la de Estados Unidos, los métodos paternos varían mucho entre unos grupos culturales y otros. Criar con el pecho es por lo general más común entre las mujeres blancas, educadas y con buena situación económica. En algunas comunidades afroamericanas ha pasado tanto tiempo sin que nadie críe a los pechos a un niño que a las jóvenes generaciones les sorprende que se pueda alimentar a un niño de esa forma. La directora de un programa de Nueva Jersey, concebido para animar a las madres en precarias condiciones económicas para que críen a sus hijos con el pecho, informó de que había tenido mujeres que le habían dicho: «¿Quieres decir que en realidad puede salir leche de ahí?».[47]

Las modas pasajeras en la alimentación de los niños, el temor a la deformidad, la creencia en los peligros de un hechizo o en la eficacia de los abrazos se transmiten de unas mujeres a otras a través de lo que los psicólogos llaman las «redes de apoyo maternal».[48] Los padres también tienen sus redes. Algunos grupos de hombres le tienen aversión a todo lo doméstico: se animan entre sí para salir de casa y no ayudar a sus esposas en las tareas de la crianza de los hijos.[49] Hasta luego, cariño, salgo con los amigos.

Los investigadores han informado de que los padres de clase media estadounidense que no pertenecen a las redes de ayuda son más susceptibles de violar las normas culturales y abusar de los niños.[50] Pero no todos los grupos de padres se escandalizan por el uso de los castigos físicos duros; eso es algo que varía de un grupo cultural a otro. Los residentes de La Paz y de San Andrés, los dos pueblos mexicanos que ya he mencionado con anterioridad, tienen diferentes puntos de vista sobre la disciplina. En San Andrés, observó el antropólogo Douglas Fry, los padres abogan por la utilización de castigos físicos más severos —y los ponen en práctica— que los habitantes de La Paz. Fry pudo observar a los padres de San Andrés golpeando a sus hijos con palos; algo que nunca

contempló en La Paz. Es mérito de Fry el no censurar la agresividad de los habitantes de San Andrés acerca de los golpes que recibieron de niños. El ve los golpes como un síntoma, en vez de como una causa, de la atmósfera prevaleciente en el pueblo; y así lo veo yo también.[51]

Dentro de nuestra propia sociedad, las actitudes hacia el uso de los castigos físicos difieren de un barrio a otro, de un grupo cultural a otro. El castigo físico se usa más a menudo en las barriadas deprimidas económicamente que en las zonas residenciales; y es más usado por padres que pertenecen a minorías étnicas que por los padres de origen europeo. Esas diferencias culturales en los métodos de educación de los niños se extienden a través de los grupos de padres.[52]

DE LOS GRUPOS DE COMPAÑEROS DE LOS PADRES A LOS DE LOS HIJOS

Mi marido y yo hemos criado a nuestras hijas en una pequeña y agradable ciudad de Nueva Jersey. Hemos vivido allí durante casi veinte años, desde mediados de los sesenta hasta la mitad de los ochenta. En nuestra barriada de clase media, había mucha gente que tenía hijos de la edad de los nuestros. La mayoría de nosotros teníamos ancestros europeos y teníamos unos niveles de renta y un estilo de vida muy parecidos. Ninguna de las madres trabajaba mientras los niños eran pequeños; incluso cuando ya eran lo suficientemente mayores como para asistir a la escuela elemental, a un par de manzanas de distancia, solo trabajábamos media jornada.

Las otras madres y yo nos veíamos a menudo. Teníamos algo en común: los hijos. Y eso era principalmente nuestro tema de conversación. Éramos católicos, protestantes y judíos; teníamos el bachillerato superior o licenciaturas; pero nada de todo eso parecía importar gran cosa. Aunque no me di cuenta de ello entonces, todas nosotras teníamos puntos de vista muy similares acerca de cómo educar a los niños. A ninguna de nosotras nos preocupaban las deformidades o los hechizos que les pudieran lanzar nuestros enemigos; de lo que nos preocupábamos era de cómo iban nuestros hijos en la escuela. Ninguna de nosotras alimentó nunca a la fuerza a sus hijos. Ninguna de nosotras pensaba que era una buena idea dejar que los niños compartieran la cama de los padres. Creíamos en la necesidad de establecer una hora para irse a la cama, pero

variábamos en lo «fiscales» que éramos a la hora de hacerlo cumplir. Todas creíamos que un pequeño bofetón a tiempo, dado en el momento justo y con el ánimo adecuado, podía ser de gran ayuda. A ninguna de nosotras se nos pasó nunca por la cabeza la idea de golpear a los niños con un palo. Bueno, puede que hayamos llegado a pensar en ello, pero nunca lo hubiéramos hecho.

No adquirimos todas nuestras ideas las unas de las otras, sino que se trataba de los puntos de vista que prevalecían en aquella época y que veías en cualquier parte: revistas, libros, cine, etc. Sabíamos que había formas equivocadas de criar a un niño, pero no teníamos ni idea de que pudiera haber otras formas adecuadas de hacerlo.

Ha pasado una generación —ya soy abuela— y las madres han dejado de tener tiempo para sentarse todos los días por la tarde a hablar con sus vecinas. Pero todavía sigue siendo verdad que las mujeres que pertenecen a la misma red de apoyo maternal es muy probable que tengan los mismos puntos de vista sobre la educación de los hijos. Los miembros de los grupos de padres es poco probable que sean vecinos, pero todavía los hay que sí. A menudo se convierten en amigos porque sus hijos van a la misma escuela o a la misma guardería. Si los niños no van a la misma escuela, tienen entonces oportunidad de jugar unos con otros fuera de la escuela. Así pues, los padres que pertenecen a un grupo es probable que tengan hijos que compartan también un grupo. O, visto al revés, los niños que pertenecen a un grupo determinado es posible que tengan padres que formen, a su vez, un grupo. Y lo mismo vale para las sociedades tradicionales. De hecho es una verdad que ha valido durante millones de años.

Así es como creo yo que se transmite la cultura: del grupo que forman los padres al grupo que forman los hijos. No de padre a hijo, sino de grupo a grupo, de grupo de padres a grupo de hijos.

Cuando los niños de tres años entran en un grupo, la mayoría de ellos ya tiene una cultura en común. La mayoría proceden de hogares muy parecidos que, a su vez, son típicos de su barrio. Si los padres son de origen europeo, o pertenecen a una segunda o tercera generación de estadounidenses cuyos antepasados han venido de cualquier otro sitio, podemos decir con toda tranquilidad que todos ellos hablan inglés, comen con cuchara y tenedor y han marcado una hora para irse a la cama. Se visten con ropas parecidas. Tienen los mismos juguetes, comen los mismos alimentos, celebran casi las mismas fiestas,

saben las mismas canciones y ven los mismos programas de televisión.

Los niños que comparten una lengua no tienen necesidad de inventarse una nueva; ni tampoco necesitan, una vez que comparten una cultura, construirse otra a partir de cero. Los niños se construyen sus propias culturas, pero usualmente no tienen que hacerlo desde cero. Cualquier cosa que tengan en común —lo que sea, pero que tenga la aprobación de la mayoría de los niños del grupo— puede entrar a formar parte de la cultura de los niños. Esa cultura infantil es una variante de la cultura adulta, y la cultura adulta que ellos mejor conocen es la que se exhibe en su propia casa. Ellos llevan esa cultura a su grupo de compañeros, pero lo hacen cuidadosamente y poco a poco. Están muy alerta respecto a las señales de que puede haber algo malo en ella, que podría no ser la cultura de los de fuera de casa. Alexander Portnoy, el héroe de ficción de *El lamento de Portnoy*, se resistía a utilizar la palabra *espátula* en un curso de primaria porque pensó que se trataba de una palabra que pertenecía a la cultura particular de su casa, que no era una palabra que pudiera ser usada con toda propiedad en la escuela.[53] Yo me sentí igual, cuando niña, acerca de usar la palabra *meñique*.

Los niños de nuestra sociedad se han de preguntar si lo que aprenden en casa es lo adecuado, lo mismo que están aprendiendo sus amigos. En las tribus y en los poblados pequeños no tienen esa preocupación: saben exactamente qué es lo que ocurre en casa de sus amigos. En las sociedades tradicionales no hay intimidad y los niños están expuestos, desde la infancia en adelante, a aspectos de la vida que nosotros, en las sociedades desarrolladas, intentamos hurtarles: el nacimiento y la muerte, la maledicencia y el cotilleo o el sexo y la violencia. Hay, te lo aseguro, tanto sexo y violencia en las sociedades tradicionales como en la nuestra.

La diferencia estriba en que en nuestra sociedad la mayor parte de las escenas reales de sexo y violencia ocurren detrás de unas puertas cerradas. De ahí que en vez de contemplar a sus vecinos, los niños de hoy vean la televisión. La televisión se ha convertido en su ventana abierta a la sociedad, en su plaza del pueblo. Toman lo que ven en la televisión como señal de lo que es la vida fuera, y lo incorporan a su cultura de niños. Los personajes de *Barrio Sésamo*, los superhéroes y los villanos, son tan parte de la materia prima de la cultura de los niños como el lenguaje que aprenden en las rodillas de sus madres. Impedir que

un niño vea la televisión no protegerá a ese niño de su influencia, porque el impacto de la televisión no se produce en el niño aislado, sino en el grupo. Como otros aspectos de la cultura, lo que aparece en la pantalla del televisor afectará a una conducta individual solo si se ha incorporado a la cultura de un grupo de compañeros. Y eso ocurre muy a menudo.

Los niños cuya vida familiar es extraña, porque no se les permite ver la televisión o porque sus padres son diferentes de los otros padres de su manzana, acabarán adquiriendo, a pesar de todo, la misma cultura que sus compañeros. La adquieren en el mismo lugar donde sus compañeros adquieren la suya: en el seno del grupo. Si sus padres hablan una lengua extranjera, no usan los tenedores y las cucharas o creen en los hechizos malignos, ellos acabarán adquiriendo el mismo lenguaje, costumbres y creencias de sus compañeros. La única diferencia es que ellos los adquieren de segunda mano: les han sido transmitidos, vía el grupo de compañeros, de los padres de estos.

Conozco a una mujer que tenía muchos hermanos y hermanas y cuyos padres eran incapaces de afrontar las cargas de la paternidad. Nadie le dijo cuando era pequeña que tenía que bañarse. Un día ella se percató de que sus brazos eran distintos de los de sus compañeras. Descubrió qué los hacía diferentes —el que los suyos estaban sucios— y empezó a bañarse por propia iniciativa.

Ya sé que dirás que muchos de esos niños que proceden de familias así no se dan cuenta por ellos mismos. Es cierto, pero los padres que no pueden salir adelante tienen hijos con carencias semejantes, eso es algo que los genetistas conductistas tienen perfectamente estudiado. Como algunas de las características psicológicas de los niños son heredadas de sus padres, la herencia también sirve para explicar los rasgos de personalidad. Por eso me gusta fijarme en la lengua y en el acento, porque no son un factor hereditario.

La forma más fácil de saber qué es lo que socializa a un niño —quién le da al niño su cultura— es escucharle. Porque adquiere su lengua y su manera de hablar en el mismo sitio donde adquiere otros aspectos de su cultura: en el grupo de compañeros que, a su vez —en la mayoría de los casos, pero no en todos—, los consigue del grupo de padres.

BIENVENIDO AL BARRIO

Los psicólogos y los sociólogos saben desde hace mucho que los niños que crecen en las barriadas donde la delincuencia es endémica, o que se asocian con compañeros que son delincuentes, es muy probable que se metan en serios problemas. Así pues, una manera de rescatar a un niño de meterse de lleno en problemas es sacarlo del barrio y alejarlo de sus compañeros delincuentes.[54]

Eso le sirvió a Larry Ayuso. A los dieciséis años Larry estaba viviendo en el sur del Bronx. Sus notas eran demasiado bajas como para permitirle aspirar a formar parte del equipo de baloncesto. Tres de sus amigos habían muerto en homicidios relacionados con la droga. El estaba predestinado a convertirse en uno más de los que abandonan los estudios y sigue una carrera de delincuente cuando fue rescatado por un programa que saca a los niños de los guetos urbanos y los recoloca en otros sitios, siempre lejos. Larry acabó en una pequeña ciudad de Nuevo México, viviendo con una familia blanca de clase media. Dos años después, tenía un promedio de notas de notable, un promedio de 28 puntos por partido en el equipo de baloncesto y se encaminaba hacia la universidad. Cuando volvió a visitar a sus viejos amigos del sur del Bronx, estos se fijaron en cómo vestía y le dijeron que tenía una manera de hablar muy divertida. Ya no hablaba como ellos, no se vestía como ellos ni actuaba como ellos.

El periodista del *New York Times* que escribió acerca de la metamorfosis de Larry es un producto de nuestra cultura: un creyente en el concepto tradicional sobre la crianza de los hijos. Le atribuyó el mérito a los padres adoptivos de Larry, la pareja blanca de Nuevo México.[55] Pero a los chicos como Larry puede rescatárseles incluso sin proporcionarles padres adoptivos. Cualquier cosa que sirva para distanciarlos de sus compañeros delincuentes tiene muchas posibilidades de tener éxito. Los estudios en Inglaterra han demostrado que cuando los chicos delincuentes londinenses salen de la ciudad, su tasa de delincuencia decae, incluso aunque se trasladen con sus familias. Por el hecho de vivir en un barrio y no en otro, los padres pueden aumentar o disminuir las oportunidades de que sus niños cometan delitos, abandonen los estudios, tomen drogas o se queden preñadas sus hijas.[56]

Si los chicos de un barrio son por lo general sensatos y respetuosos con la ley, y los de otro no lo son, ello no se debe a que los chicos que se comportan bien tengan padres ricos y los otros no.[57] Tampoco se debe a que unos tengan padres educados y los otros no. El estatus económico y el nivel de educación de

sus vecinos también tiene un efecto sobre los niños.[58] El hecho de que los niños sean como sus padres no dice gran cosa: puede deberse a la herencia, el entorno ¿quién sabe a qué? Pero el hecho de que los niños sean como los padres de sus amigos sí que dice mucho: solo puede deberse al entorno.

Y como la mayoría de los niños no pasa mucho tiempo con los padres de sus amigos, la influencia del entorno solo puede llegarles a través de sus amigos. Se transmite, según la teoría de la socialización, mediante el grupo, a través de su grupo de compañeros.

De barrio a barrio, hay diferencias en el modo de comportarse los adultos a la hora de educar a los niños. Y de barrio a barrio hay diferencias en las normas de los grupos de compañeros de los niños. En barrios como en el que solía vivir Larry Ayuso, la norma para los chicos consiste en ser rebeldes y agresivos. Los antiguos amigos de Larry en el sur del Bronx no carecen de socialización: simplemente se han limitado a hacer lo que hacen los chicos en todos lados: adaptar su conducta y sus actitudes a las del grupo. El hecho de que se comporten, hablen y se vistan de forma distinta de los nuevos amigos de Larry en Nuevo México no significa que estén menos socializados, sino simplemente que fueron socializados por grupos con norrnas diferentes.

Los chicos del sur del Bronx son agresivos por la misma razón que lo son los chicos del pueblo mexicano de San Andrés: porque así es como se comporta el resto de la gente en su comunidad. No se debe al modo como los tratan sus padres. ¿Que cómo lo sé? Pues porque puedes trasladar a una de esas familias a un barrio distinto —un barrio donde los padres no encajen y les sea difícil llegar a convertirse en miembros del grupo de padres— y la conducta de los niños cambiará. La conducta de los niños acabará siendo como la de su nuevo grupo de compañeros.

He aquí la conclusión de un reciente estudio publicado en el *Journal of Quantitative Criminology*:

> Cuando los jóvenes afroamericanos y los jóvenes blancos fueron comparados sin atender al contexto del barrio, los jóvenes afroamericanos eran delincuentes más frecuentes y serios que los jóvenes blancos. Cuando los jóvenes afroamericanos no vivían en barriadas de clase baja, su conducta delictiva fue similar a la de los jóvenes blancos.[59]

Otro estudio se fijó en la conducta agresiva en la escuela elemental. Los

investigadores se centraron en chicos considerados de «alto riesgo», basándose en la renta familiar (muy baja), la composición familiar (sin padre en casa) y la raza (afroamericano). Descubrieron que los niños con esos factores de riesgo que vivían en barriadas básicamente negras, de clase baja, eran bastante agresivos; pero aquellos que vivían en barriadas básicamente blancas y de clase media, tenían «unos niveles de agresividad» comparables a los de sus compañeros de clase media. Los investigadores llegaron a la conclusión de que las barriadas de clase media «funcionaban como un factor de protección para reducir el nivel de agresividad entre los niños de familias de alto riesgo».[60]

LOS DATOS PUEDEN SER PELIGROSOS

«Mi hijo el doctor». Hace una generación, antes de que nadie hubiera oído hablar de la gestión de la salud, era muy común entre los padres judíos desear que sus hijos se convirtieran en médicos, y tan común para los hijos de los médicos serlo a su vez, que acabó convirtiéndose casi en un chiste. Era obvio para todo el mundo, psicólogos del desarrollo incluidos, que los hijos solicitaban el ingreso en la facultad de medicina porque se les había lavado el cerebro —socializado, quería decir…— por parte de los padres para que pensaran en la medicina como la más deseable de las profesiones.

Pero incluso antes de la gestión de la salud, algunas voces no se sumaron al coro. ¿Has oído el de los padres judíos que se confundieron e instaron a su hijo a hacerse músicos (*musician*) en vez de médico (*physician*)? Al final, el hijo acabó decidiendo hacerse médico.

> Los padres del doctor Snyder le sugirieron que fuera a un conservatorio de música al acabar el instituto. «No me pareció que ser músico fuera un buen trabajo para un amable chico judío», recordaba. Muchos de sus amigos querían ser médicos y como, decía él, «mi principal objetivo en la vida era ser como los otros chicos», decidió convertirse también en médico.[61]

Sus padres se equivocaron, pero no importó. La idea de que la medicina es una profesión deseable se transmite del mismo modo que otras creencias y actitudes culturales: del grupo de padres al grupo de niños, y de este al niño individual. El niño cuyos padres escuchan un ritmo de tambor diferente, marcha,

sin embargo, siguiendo el mismo compás que sus compañeros.

Aunque la historia del doctor Snyder es verdadera, se trata solo de una anécdota, y como a los científicos sociales les gusta decir, el plural de anécdota no es datos. Pero yo he contado esta historia precisamente para demostrar por qué los datos pueden confundirnos. Cuando se reúnen datos se suele prestar atención a los promedios, a los efectos generales, y la excepción no se tiene en cuenta. Pero en este caso es la excepción lo que te dice qué está pasando en realidad. El niño cuyos padres son atípicos en cierto modo y no encajan en el modelo estándar, acaba teniendo las mismas actitudes que sus compañeros.

Hay otra manera, más insidiosa, merced a la cual los datos pueden producir resultados confusos, y lo ilustraré recurriendo a mi ejemplo favorito: el lenguaje. Si observas a los chicos que viven en el mismo barrio y van a la misma escuela, verás que todos ellos hablan la misma lengua y con el mismo acento. Pero como la herencia no es un factor operante aquí, dentro de un barrio no hallarás una correlación entre la lengua y el acento de los padres y los de los hijos. Eso es lo que Derek Bickerton descubrió en Hawai: los padres hablaban un puñado de lenguas distintas, pero la segunda generación hawaiana de un grupo dado, hablaban todos la misma versión del criollo. No podías decir, oyendo a los chicos, de qué país habían venido sus padres.[62]

Digamos ahora que pretendes hacer un estudio internacional sobre el lenguaje y reúnes datos de cómo hablan los niños de todo el mundo. Entre los sujetos de tu investigación se encuentra una pareja británica de clase alta con su hijo, una pareja italiana con el suyo, una pareja yanomami y su hijo y grupos de padres e hijos de otras den partes del mundo. Y al final ¡ya has encontrado pruebas para el concepto tradicional de la crianza de los hijos! Hay una estrecha correlación entre el lenguaje que usan los padres y el que usan los niños.

Lo que ha sucedido, sin embargo, es que has confundido los efectos del grupo de padres sobre el grupo de niños con los efectos de los padres sobre los hijos. Es un error que se comete fácilmente, y si añadimos cuestiones de herencia, aún se vuelve todo más confuso. Digamos que quieres demostrar que los malos tratos de los padres son la causa de que los niños maltratados sean más agresivos, y que decides hacer tu estudio en la ciudad mexicana de San Andrés. Descubres que casi todos los padres golpean a sus hijos y que estos son muy agresivos. Pero hay variaciones de familia a familia incluso en una cultura tan

homogénea como la de San Andrés. Como la agresividad es hasta cierto punto genética y como la conducta de los padres es en cierto modo una reacción frente a la de los niños, descubres que hay una tendencia según la cual los padres que más castigan en San Andrés son los que tienen los hijos más agresivos: hay, pues, una correlación entre el castigo de los padres y la agresividad infantil. Pero es una correlación muy débil. ¡Maldita sea, no es estadísticamente significativa!

Tranquilo. Lo único que tienes que hacer es añadirle algunos sujetos de La Paz, donde los padres casi nunca pegan a sus hijos y estos tampoco pegan a sus compañeros. Junta todos los datos *et voilá*!, ya has descubierto una fuerte correlación entre el castigo paternal y la agresividad de los niños. Has descubierto que los padres que emplean el castigo físico duro tienden a tener hijos agresivos, y que los padres amables y afectuosos tienden a tener niños tranquilos. En efecto, has hecho lo mismo que hacen los investigadores modernos de la socialización cuando se aseguran —con la mejor de las intenciones— de seleccionar sus sujetos entre un variado surtido de grupos étnicos y clases socioeconómicas.

Según los investigadores se fijen en el interior de los grupos culturales o los estudien por encima, pueden descubrir o no correlaciones entre padres e hijos. Si reúnen los datos de varios pueblos o tribus o barrios, es probable que hallen correlaciones que puedan dar a entender que los padres tienen influencia sobre los niños, porque la conducta de los niños es más parecida a la de sus propios padres que a la de los padres de otros lados. Los niños (como grupo) tienden a comportarse como los adultos en sus pueblos o barrios.

Y ello no se debe a que individualmente se comporten como sus propios padres. Si el factor hereditario no aparece, los niños son tan semejantes a los padres de sus amigos como a los suyos propios.[63]

Cuando ves que los niños se comportan como sus padres, es fácil considerarlo como una prueba del concepto tradicional sobre la crianza y la educación de los hijos. Pero los niños y los padres no solo comparten los genes: también viven en el mismo pueblo o en el mismo barrio y pertenecen al mismo grupo étnico y a la misma clase socioeconómica. En la mayoría de los casos, la cultura de los niños es similar a la cultura de los adultos. Excepto que prestes atención a los casos excepcionales en que la cultura de los niños no es como la de los adultos, parece como si los niños hubieran aprendido a comportarse de la

forma en que lo hacen en casa.

Hace setenta años, Hugh Hartshorne y Mark May desarrollaron un estudio de lo que ellos llamaban «carácter».[64] Los investigadores ofrecieron a los niños la tentación de mentir, robar o engañar en una cierta variedad de situaciones. Descubrieron que los niños que se comportaban de una forma moral adecuada en una situación, no necesariamente se comportarían igual en otra. En particular, un chico que resistió la tentación de saltarse las reglas de su casa, aunque nadie lo estuviera vigilando, fue tan capaz como cualquier otro de hacer trampas en un examen o en un juego en el patio. De los resultados se deducía que lo que los niños aprenden de sus padres acerca de la moralidad no va más allá de la puerta de su casa. Clic. Clic.

Y sin embargo —y ahí radicaba el misterio del asunto—, en situaciones variadas, los niños tendían a adoptar las mismas opciones morales (o inmorales) que sus hermanos y sus amigos. El misterio deja de serlo cuando consideras que los niños que son amigos o hermanos viven por lo general en el mismo barrio, van a la misma escuela y, al menos en el caso de los amigos, pertenecen al mismo grupo de compañeros. Todos ellos son miembros de la misma cultura de los niños. Hartshorne y May llegaron a la conclusión de que —y esto fue en 1930, antes de que el concepto tradicional sobre la crianza de los hijos hubiera nublado las mentes de los psicólogos— «la pieza básica para la educación del carácter es el grupo o una pequeña comunidad».[65]

CREATIVIDAD CULTURAL

Cuando los genetistas conductistas analizan los datos sobre los gemelos o los estudios sobre la adopción, dan por sentado que cualquier semejanza que se produzca entre hermanos, y que no se deba a la herencia, ha de deberse a que han crecido en el mismo hogar. «Entorno compartido», lo llaman. Pero a largo plazo, no es el entorno del hogar lo que marca la diferencia. Antes bien se trata del entorno compartido por los niños que pertenecen al mismo grupo de compañeros. Es la cultura creada por esos niños.

Los niños pueden crear una cultura casi desde cero, pero normalmente no lo hacen así. En las sociedades tradicionales, la cultura de los niños es muy semejante a la de los adultos, porque no hay otras alternativas a mano, ni

necesidad de buscarlas. Pero incluso en las sociedades tradicionales, la cultura de los niños puede contener elementos que no están presentes en la de los adultos, como el lenguaje de palabrotas usado por los niños nyansongo. La cultura de los niños persiste por la misma razón que persiste la de los adultos: nuevos miembros del grupo la aprenden de los antiguos.

Se trata de un sistema inteligente, pues utiliza las principales ventajas que tienen los niños sobre los adultos: su flexibilidad y su imaginación. Si la cultura de los adultos parece que funcione correctamente, los niños utilizan todos aquellos elementos de ella que les gusten. Si no es así, porque no cubra sus necesidades o esté desfasada, pueden crearse una nueva.

10

Reglas de género

«Es la cosa más desagradable que he hecho nunca», le dijo un chico de siete años al psicólogo del desarrollo. No, claro que no había matado a su padre ni se había acostado con su madre. Tampoco había arrojado a su hermanito por la ventana, ni había prendido fuego a su casa. Lo único que había hecho era ayudar al psicólogo en un experimento representando un papel frente a una cámara de vídeo. Había seguido sus instrucciones y había hecho lo que se le dijo: que cambiara el pañal a una muñeca.

Los psicólogos también le pidieron a una chica de siete años que le dejaran filmarla jugando con un camión de juguete, pero ella estaba hecha de una pasta bastante más dura. «Mi mamá quiere que juegue con estas cosas —les dijo—, pero yo no quiero.»[1]

¿Qué les pasa a esos chicos? Les damos nombres unisex y les vestimos con ropas unisex. Les decimos a nuestras hijas que pueden ser conductoras de camiones y a nuestros hijos que es bueno jugar con muñecas. Y hacemos todo lo que podemos para ofrecerles un buen ejemplo. Por toda Norteamérica y Europa los padres andan cambiando pañales y las madres las marchas de los automóviles.

Y sin embargo nuestros hijos e hijas aún tienen esas nociones anticuadas. Las ideas de los adultos han sido revisadas, pero no las de los niños. A lo largo del pasado siglo, y también del presente, la cultura adulta se ha ido volviendo cada vez más igualitaria, pero los niños son tan sexistas como siempre.[2]

Podría admitirlo sin pensarlo dos veces: no creo que los niños y las niñas nazcan iguales. Hay bastantes diferencias que podríamos señalar. Pero las

diferencias que vemos en los niños y las niñas de siete años no son diferencias de nacimiento. Los niños no nacen con aversión a cambiar pañales a las muñecas; ni las chicas nacen disgustándoles los camiones.

Las diferencias de sexo se incrementan en la primera década de vida.[3] Y eso lleva a una abierta hostilidad entre ambos sexos. Los chicos escriben en el cartel: «¡Prohibida la entrada a las chicas!».

Y las chicas manifiestan su camaradería de formas igualmente poco sutiles. He aquí una canción con la que regresó de un campamento de verano la hija de seis años de una amiga mía:

> *Los chicos van a Júpiter para ser más estúpidos,*
> *las chicas van a la universidad para saber más.*
> *Los chicos beben cerveza para ser más raros,*
> *las chicas beben pepsi para ser más sexys.*
> *Zigzag, compota de manzana,*
> *¡ODIO A LOS CHICOS!*[4]

Tales síntomas de sexismo son censurados en los padres, en los profesores o en la cultura como un todo. Pero si la sociedad adulta es menos sexista que la sociedad infantil, ¿cómo puede ser que los adultos estén teniendo ese efecto sobre los niños? Si me has seguido hasta aquí, ya conoces mi respuesta: no son los adultos, sino los mismos niños.

Si me has acompañado hasta aquí, ya debes saber que voy nadando contra corriente: es tal el poder del concepto tradicional sobre la crianza de los hijos que ni el profesor de psicología ni la persona que está delante de ti en la caja del supermercado están dispuestos a mostrarse de acuerdo con lo que he dicho a lo largo de los nueve capítulos anteriores. Pero ahora hemos de tratar del desarrollo de la feminidad y la masculinidad y, de repente, me doy cuenta de que no voy nadando sola. Cuando digo que la masculinidad de un chico y la feminidad de una chica se conforman en el entorno que comparten con sus compañeros antes que en el que comparten con sus padres, no estoy diciendo nada nuevo. Otros antes que yo —incluso los profesores de psicología— han llegado a una conclusión semejante.[5]

Y llegaron a esa conclusión porque los esfuerzos por censurar a los padres

por este aspecto del desarrollo no han dado fruto alguno.

¿Tratan los padres de forma distinta a los chicos y a las chicas? En Estados Unidos la respuesta es: no de una manera marcada.[6] Les dan a ambos la misma cantidad de apoyo y de atención y los educan de la misma forma. Las únicas diferencias, si acaso, están en las distintas tareas caseras que les asignan y en las ropas y juguetes que les compran. Y esas diferencias podrían ser efectos de los hijos sobre los padres: reacciones a, antes que causas de, las diferencias entre hijos e hijas. Sí, los padres les compran camiones a sus hijos y muñecas a sus hijas, pero quizá tienen una buena razón: quizá eso es lo que ellos quieren.

Freud creía que un chico adquiere sus ideas sobre cómo comportarse al identificarse con su padre, y una chica al identificarse con su madre. Las pruebas no respaldan la teoría de Freud. La masculinidad de un chico y la feminidad de una chica no están relacionadas con esas características del padre del mismo sexo. Los chicos criados en hogares sin padre y las chicas criadas por lesbianas no son menos masculinos y femeninas que los chicas y chicas que tienen una pareja de padres con el visto bueno del inefable Dan Quayle.[7]

Durante los años formativos de la infancia, una chica se vuelve más semejante a otras chicas y un chico a otros chicos. Las chicas rudas se suavizan; los chicos tímidos se vuelven más atrevidos.[8] Las diferencias entre los sexos se ensanchan y son los propios niños los responsables de esos cambios. Ellos no se identifican con sus padres, sino que se identifican con otros niños, otros niños como ellos.

HAY DIFERENCIAS DE PARTIDA

De los cuarenta y seis cromosomas del genoma humano, cuarenta y cinco son unisex: los tenemos mujeres y hombres por igual. El cuarenta y seis es el cromosoma Y, así llamado por su forma. El Y se encuentra solo en los hombres, y está entre los cromosomas más pequeños de la especie.

La naturaleza es ahorradora. Si hay algún sobrante en nuestro genoma, está ahí solo porque es menos costoso dejarlo que aventarlo. No tenemos varias copias de los genes esenciales porque es muy costoso seguir el proceso que se necesita para mantenerlos en buen estado de funcionamiento. Así pues, los organismos están ensamblados del mismo modo que, según Mozart, escribió

Salieri su música: con un montón de repeticiones. Los organismos simétricamente bilaterales no requieren un conjunto de genes para cada mitad, sino simplemente un mando para enviar las instrucciones y para que se haga lo mismo en el otro lado.

Hombres y mujeres tienen cuarenta y cinco cromosomas comunes porque es más barato duplicar que variar. Todas las diferencias entre ellos se ocultan o se manifiestan por ese pequeño cromosoma Y; el resto de sus genomas contiene las mismas instrucciones. Los riñones masculinos y los femeninos, o los ojos masculinos y los femeninos, funcionan del mismo modo. Sus huesos establecen las mismas conexiones; la receta de su hemoglobina tiene los mismos ingredientes. Los hombres tienen pezones, aunque no los necesiten, porque es más fácil duplicar que variar. Dale estrógenos a un hombre y le crecerán los pechos.

Como la naturaleza es ahorradora, solo las diferencias que provocan una diferencia fueron codificadas en nuestro ADN. Solamente las diferencias que provocan una diferencia en el entorno en el que se ha desarrollado nuestra especie. Eran cosas que, si estaban presentes en los machos y no en las hembras, incrementaban la posibilidad de que el macho sobreviviera y se reprodujera, o que sus parientes más cercanos pudieran sobrevivir y reproducirse. O bien cosas que, si estaban presentes en las hembras y no en los machos, incrementaban la posibilidad de que las hembras pudieran sobrevivir y reproducirse, o que sus parientes más cercanos hicieran lo mismo.

Los chicos y las chicas son muy parecidos en muchas cosas, en bastantes más de las que son distintos, pero hay diferencias. Una diferencia es obvia: se trata de la que observa el ginecólogo (o el especialista en ecografías) antes de hacer el anuncio tradicional: «¡Es un niño!» o «¡Es una niña!». Otras diferencias son menos claras: al nacer, por término medio, los niños son ligeramente más largos y más musculosos que las chicas. Algunas diferencias no son claras en absoluto, porque están dentro de la cabeza del bebé.

En un famoso experimento de los años setenta, un par de investigadores pasó a un grupo de universitarios una película sobre un bebé que llevaba ropa unisex y que jugaba con juguetes unisex también. A algunos de los estudiantes les dijeron que el nombre del bebé era Dana y a otros que era David. En función de si pensaban que estaban viendo a un niño o a una niña, los espectadores de la

película hacían diferentes comentarios acerca del bebé. A Dana se la veía más sensible y tímida. A David se le veía fuerte y atrevido. Y, sin embargo, se trataba del mismo bebé.[9]

Este experimento quería demostrar que todos los bebés son iguales y que luego salen como salen porque les ponemos nombres como Dana o David y después los tratamos de forma diferente. Dieciséis años después, otro par de investigadores hicieron un experimento levemente distinto: se filmó a varios bebés, no solo a uno, y a los estudiantes universitarios se les pidió que emitieran juicios sobre todos los bebés. No había indicación alguna en la película acerca del sexo real de los bebés; ni a ninguno de ellos se le puso nombre. Y sin embargo, por término medio, se juzgó que las niñas eran más sensibles y los niños más fuertes. Si pudieras disponer de una docena de niños saludables, los vistieras con ropas neutras y les pusieras nombres como «Jamie», «Dale» o «Yan Zhen», y les pidieras a los transeúntes que adivinaran su sexo, apuesto a que la mitad de las respuestas serían correctas.

En la primera edición de mi libro de texto sobre el desarrollo del niño, publicado en 1984, había una segunda parte llamada «El caso de los mellizos de distinto sexo». Estaba basada en un informe de dos psicólogos de la Universidad John Hopkins, John Money y Anke Ehrhardt. A Money y Erhardt les pidieron consejo los padres de un par de mellizos, uno de los cuales había sufrido un terrible accidente. A la edad de siete meses, el pene del niño había sido mutilado en una circuncisión auténticamente chapucera. Los padres —una joven pareja del medio rural y con un nivel de educación muy bajo—, así pues, tenían un hijo intacto y otro que era exactamente como él en todo menos en una cosa: le faltaba el pene.

Los doctores les dijeron que no había ninguna forma satisfactoria de reconstrucción del pene. La mejor alternativa, les dijeron, consistía en criar al mellizo accidentado como una chica. Les recomendaron quitarle los testículos —para eliminar la fuente primaria de las hormonas masculinas— y administrarle estrógenos durante la pubertad. El resultado sería un cuerpo con formas femeninas.

Los padres meditaron agónicamente sobre la decisión que debían adoptar y finalmente, cuando el niño tenía diecisiete meses, cedieron. El niño fue castrado y mediante la cirugía reconstructiva produjeron la apariencia externa de los

genitales femeninos. Le pusieron un nombre de chica y desde entonces la trataron como tal.[10]

Si juzgamos por el informe de Money y Ehrhardt, los padres estaban entusiasmados al aceptar el nuevo género de su niño. Los psicólogos tuvieron noticias de la madre varias veces en los años posteriores y ella siempre tenía claro que uno de su mellizos era un chico y el otro era una chica. En la segunda parte de mi libro de texto, recogí las palabras de la madre:

> Ella parece que es más delicada [que su hermano mellizo]. Quizá se deba a que yo la animé… Nunca he visto una niñita tan limpia y ordenada… Le encanta llevar el pelo bien marcado. Se podría quedar sentada todo un día bajo la secadora para llevarlo marcado.[11]

Aunque el niño y los padres parecían haberse adaptado bien, Money y Ehrhardt revelaron la existencia de algunos problemas menores. Admitieron que «la chica tenía muchos rasgos de marimacho, como un exceso de energía física, un alto nivel de actividad, testarudez y marcado afán dominante en el grupo de chicas».

Como ya dije en la primera edición de mi libro de texto: ¿y qué? Hay un montón de niñas pequeñas que son un poco marimachos. En su gran mayoría, ellas piensan en sí mismas como chicas y no tienen ninguna duda acerca de su sexo. Me tenía a mí misma bien presente cuando escribí aquella historia, porque yo también había tenido algo de marimacho. Como el mellizo transformado, tenía bastante energía física y era testaruda. A diferencia del mellizo transformado, no me gustaba que me marcaran el pelo y no tenía nada de delicada. Pero no puedo recordar que, ni por asomo, quisiera ser un chico. Esperaba poder llegar a ser madre y, mientras tanto, daba rienda suelta a mis impulsos maternales con mis mascotas y mis muñecas. ¿Cambiar el pañal de una muñeca? Por supuesto, sin problemas.

«El caso de los mellizos de distinto sexo» apareció en las tres ediciones de mi libro de texto, pero en la última edición yo ya tenía serias dudas. Para entonces ya estaba yo reconociendo que «hay un límite para lo que puede conseguir la influencia social y el aprendizaje». Pero aún sostenía que «si la gente te trata de forma persistente como a una chica, probablemente te convertirás en una».

Ya he dejado de creer en muchas de las cosas que decía en ese libro de texto, y una de ellas es la afirmación relativa a que te conviertas en una chica si la gente te trata como tal. Quizá sea verdad en algunos casos, pero ciertamente no en todos y probablemente no lo sea en la mayoría de ellos. El mellizo de distinto sexo no se adaptó, como luego resultó, al cambio de sexo. Un artículo de 1997 en una revista médica revelaba la verdad. El chico nunca había encajado en el papel de chica, nunca se sintió cómodo en el papel de chica. Y sin embargo sus padres y los médicos le seguían diciendo que era una chica. Su desdicha y su cólera se apoderaron de él cuando cumplió los catorce años; sintió que su vida no tenía sentido ni esperanza y pensó en suicidarse. Llegados a ese punto, sus padres le revelaron el secreto de su pasado: que había nacido chico. «De repente se encendió la luz —dijo él—. Por primera vez todo parecía tener sentido y comprendí quién era y qué era». Dejó de intentar ser una chica y se convirtió de nuevo en un chico. La metamorfosis inversa se produjo a la vista de todos sus compañeros del instituto; pues como su conducta escasamente femenina le había convertido en el blanco de todas las bromas, su situación en la escuela difícilmente podría empeorar. Sucedió justo lo contrario: mejoró. Sus compañeros lo encontraron más aceptable como chico que como chica. A la edad de veinticinco años se casó con una mujer unos pocos años mayor que él y, a través de la adopción, se convirtió en padre de sus hijos.[12]

En un remoto rincón de la República Dominicana se presenta ocasionalmente una mutación que hace que los niños parezcan niñas al nacer.[13] Durante la pubertad la testosterona se dispara y aparecen los rasgos masculinos característicos: la voz se hace más grave, se ensanchan los hombros y lo que parecía ser un gran clítoris se convierte en un pequeño pene. Los investigadores han estudiado a dieciocho de esas personas que fueron criadas como chicas. Cuando sus cuerpos adquirieron una apariencia varonil, todas menos una eligieron cambiar de sexo y abandonar sus nombres femeninos y las identidades con las que crecieron. Se casan con mujeres y se emplean en trabajos de hombres. El caso del mellizo de distinto sexo difiere del caso de las dominicanas en que no se debió a un error de la naturaleza, sino al de un grupo de médicos y psicólogos que pensaron que una niña pequeña es un niño pequeño pero sin pene ni testículos.

La idea de que los bebés nacen con el potencial para convertirse tanto en

hombres como en mujeres, y que las conductas asociadas con los sexos son enteramente culturales, fue una idea popularizada por la antropóloga Margaret Mead. Se trata de otro ejemplo de su tendencia a ver las cosas a través de la lente de sus creencias previas. Ella describió una tribu de Nueva Guinea —los chambuli—, en la cual los hombres supuestamente se comportan como mujeres y las mujeres como hombres. Hombres sumisos y ansiosos; y mujeres fuertes y mandonas. Según el antropólogo Donald Brown, Mead se equivocó. En efecto, entre los chambuli la poligamia era normal, los hombres compraban a sus esposas, eran también más fuertes que ellas y podían golpearlas, y además se entendía que los hombres tenían el derecho a tener el mando.[14]

En todas las sociedades que conocemos, la conducta de los hombres y de las mujeres difiere. Difiere bastante más en la mayoría de las sociedades que en la nuestra, y el modelo de las diferencias es el mismo en todo el mundo. Es más probable encontrar a los hombres en posiciones de poder e influencia mientras que las mujeres tienden a satisfacer las necesidades de los demás. Los hombres son los cazadores y los guerreros. Las mujeres son las recolectoras y las criadoras. A los niños se les obliga a servir de niñeros si no hay disponible una chica; pero en todas partes se prefiere a las chicas para ese trabajo. Las chicas disputan entre sí por sostener a un bebé; a los chicos los bebés no les parecen en absoluto interesantes. Un investigador israelí informó de que en los hogares que él había estudiado muchos padres les daban muñecas a sus hijos. Pero a esas muñecas no les cambiaban los pañales. El investigador vio cómo sus jóvenes propietarios las pisoteaban o las golpeaban contra los muebles.

No creo que sea una coincidencia el que en todo el mundo haya estereotipos semejantes para hombres y mujeres. Los psicólogos sociales John Williams y Deborah Best pasaron cuestionarios a estudiantes universitarios de veinticinco países distintos y les pedían que escogieran los adjetivos que en su cultura se asociaban más con cada sexo. En los veinticinco países, los hombres fueron asociados con adjetivos como *agresivos*, *activos*, *inquietos* y *duros*. Las mujeres, con *afectuosas*, *prudentes*, *sensibles* y *emocionales*.[15]

ESTEREOTIPOS

Para la mayoría de las personas, la palabra *estereotipo* tiene una connotación

negativa: implica un prejuicio. Implica hacerte una idea de alguien demasiado rápidamente y de forma equivocada. Pero Williams y Best ven los estereotipos como algo «no esencialmente diferente de otras generalizaciones». Según su punto de vista, «los estereotipos son simples generalizaciones acerca de grupos de gente, no necesariamente malas generalizaciones». Tenemos estereotipos no solo acerca de otros grupos, sino también sobre el nuestro propio, y esos estereotipos sobre nuestros grupos son básicamente positivos. Eso es producto de nuestra tendencia (ya descrita en el capítulo 7) a favorecer a nuestro propio grupo frente a los otros.[16]

Los humanos —incluso los más jóvenes— son excelentes recopiladores de estadísticas y excelentes detectores de las diferencias estadísticas.[17] La mente humana está hecha así. Las frutas rojas son, por término medio, más dulces que las verdes y no les lleva mucho tiempo a los niños empezar a preferir las rojas a las verdes. Mentalmente clasificamos las cosas en categorías a partir de sus diferencias y después seguimos reuniendo más pruebas de esas diferencias. Nuestras mentes desempeñan ese trabajo de forma eficiente y automática, y normalmente sin que tengamos conciencia de que lo estamos haciendo.

La psicóloga social Janet Swim hizo un estudio acerca de los estereotipos en la cultura estadounidense de los hombres y de las mujeres. Pidió a estudiantes universitarios que estimaran las diferencias entre hombres y mujeres sobre cierto número de aspectos, incluida la tendencia a asumir el liderazgo en un grupo, la aptitud para realizar tests matemáticos y la habilidad para interpretar el lenguaje del cuerpo y las expresiones faciales de los otros. Entonces ella comparó esos estereotipos con los resultados actuales de estudios en los que se miden las diferencias sexuales. Descubrió que los estereotipos eran sorprendentemente exactos. Además, era más probable que los estudiantes universitarios subestimaran las diferencias sexuales, en vez de sobrestimarlas.

Los estereotipos no son siempre exactos; son más o menos exactos cuando se refieren a grupos que no conocemos tan bien como a los hombres y a las mujeres. Pero el daño real de los estereotipos no es tanto su inadecuación, cuanto su inflexibilidad.[18] Podemos acertar cuando vemos a ciertos hombres más aptos para asumir el papel de dirigentes y menos aptos para leer los sentimientos de los demás, pero nos equivocaremos si pensamos que todos los hombres son así. Somos buenos calculadores de las diferencias entre promedios —la diferencia

entre el miembro medio del grupo X y el miembro medio del grupo Y—; pero somos unos malos calculadores de la variabilidad dentro de los grupos. La categorización tiende a hacernos ver a los miembros de las categorías sociales más parecidos de lo que en realidad son, y eso es particularmente cierto para aquella categoría a la que nosotros no pertenecemos.[19]

LAS CATEGORÍAS SOCIALES CHICOS Y CHICAS

Durante los primeros años de vida, los niños y las niñas reúnen estadísticas sobre varias categorías de personas: adultos y niños; mujeres y hombres, chicos y chicas. No tengo datos formales sobre los que basar esta afirmación, pero no creo que los niños tengan categorías mentales para varones y hembras. No creo que tengan una categoría mental que contenga a las chicas y a las mujeres, y otra a los chicos y a los hombres. Para los niños, los adultos y los niños pertenecen a especies diferentes; sería como juntar vacas y gallinas y toros y gallos. Los niños pueden saber, en un sentido intelectual, que los chicos se convierten en hombres y las chicas en mujeres, pero esto es algo que se les ha de decir o que tienen que deducir. Para ellos no es algo obvio, ni relevante, y apenas si resulta creíble. Como ellos no tienen una casilla con la etiqueta *varones*, los chicos se colocan a sí mismos en la casilla etiquetada *chicos*, y conforman su conducta a la de los chicos, no a la de los hombres. Eso es lo que explica que un chico pueda ver a su padre cambiando pañales y aún diga que cambiar el pañal a una muñeca era la cosa más horrible que había hecho nunca. Y esa es la razón por la que una chica cuya madre es médico puede decir que solo los chicos pueden ser doctores, que las chicas han de ser enfermeras.[20]

Así pues, los niños reúnen estadísticas acerca de las categorías *chicas* y *chicos* y hallan diferencias estadísticas entre ellas. Ellos saben, porque se lo han dicho o porque se lo han imaginado, a qué categoría pertenecen, y la mayoría descubre que la suya es la que más les gusta. A casi todos les divierte más jugar con los miembros de su propia categoría —los miembros de su propio sexo— porque son los que normalmente quieren hacer las mismas cosas que ellos quieren hacer. Hacia los cinco o seis años, la mayoría de niños de las guarderías o parvularios juegan en pequeños grupos cuyos miembros son del mismo sexo.

Y se dividen así, si los adultos lo permiten, siempre que tienen la posibilidad de escoger compañeros.[21] Ya he dicho con anterioridad que cuando no tienen la oportunidad de escoger, juegan con cualquiera que esté disponible.

Los años de mayor importancia para la socialización de grupo son los de la mitad de la infancia, de los seis a los doce. Durante todo ese tiempo, los niños de nuestra sociedad —una sociedad que les proporciona una enorme cantidad de compañeros— pasan la mayor parte de su tiempo libre con compañeros de su propio sexo. No se socializan —es decir, se socializan unos a otros, a sí mismos — simplemente como niños, sino como chicas o chicos. Esa socialización a través del género no se debe a que pasen mucho tiempo con otros compañeros de su propio sexo o a que les gusten más los compañeros del propio sexo, sino que es consecuencia directa de la autoclasificación. Una chica se clasifica a sí misma como *chica*, y un chico como *chico*, y sacan sus ideas sobre cómo comportarse de los datos que han recogido respecto a esas categorías sociales. Llevan reuniendo esos datos desde que nacieron.

Mis pruebas, como es usual, proceden de casos excepcionales. Piensa en el caso del mellizo de distinto sexo: se le dijo que era una chica, pero él no se *sentía* una chica. No estaba interesado en hacer lo que hacían las chicas. He aquí su propia descripción de su infancia:

> Fueron pequeñas cosas desde el principio. Comencé a ver lo diferente que me sentía y era respecto de lo que se supone que debía ser. Pero no supe qué pasaba. Pensé que era un monstruo o algo así. Me miraba a mí misma y me decía que no me gustaban los vestidos que llevaba ni el tipo de juguetes que me daban. Comencé a salir con los chicos, subir a los árboles y todas esas cosas.[22]

Se trataba de un varón genético cuyos órganos masculinos habían sido destruidos por un terrible error de los médicos. Incluso después de que hubieran comenzado a darle estrógenos y le comenzaran a crecer los pechos, no se sentía como una chica. Luego están los varones genéticos cuyos órganos masculinos están intactos y que han sido criados como chicos, y sin embargo no se sienten como tales. La escritora Jan Morris, nacida James Morris, fue un niño así:

> Tenía tres o quizá cuatro años cuando me di cuenta de que había nacido con un cuerpo equivocado y que debería ser realmente una chica. Recuerdo perfectamente el momento, y es el primer recuerdo de mi vida.[23]

Los niños como James Morris y los niños como «Joan» (el alias usado para el mellizo de sexo opuesto durante los años que vivió como mujer) serán rechazados probablemente tanto por los chicos como por las chicas por un igual. Son vistos —incluso por ellos mismos— como monstruos, como clavos que no pueden ser martilleados hacia abajo. Los chicos femeninos suelen pasarlo bastante mal: los otros chicos se meten con ellos y, acabada la guardería, las chicas tampoco los aceptan. A menudo suelen crecer solos y sin amigos. Y sin embargo se socializan —a sí mismos— y es una socialización a través del sexo. James Morris se clasificó a sí misma como chica y, en consecuencia, se socializó como tal, aunque fuera vista por los demás como un chico. De adulta, Jan Morris buscó voluntariamente el mismo tipo de cirugía que le fue aplicada a Joan contra su deseo, porque es muy difícil vivir en el cuerpo de un hombre si por dentro eres una mujer.

En un artículo de la revista *Child Development*, un investigador contó una historia verídica acerca de un chico llamado Jeremy, quien un día decidió ponerse broches en el pelo y llevarlos a la guardería. A los padres de Jeremy les pareció bien, pero sus compañeros tenían una opinión muy distinta. Un chico en particular no dejó de meterse con Jeremy por su nuevo peinado y le llamó nena. Para probar que él no lo era, Jeremy finalmente se bajó los pantalones. «El chico no se impresionó lo más mínimo —informó el investigador— y se limitó a decir: "Todo el mundo tiene pene; pero solo las chicas llevan broches en el pelo".»[24]

El compañero de Jeremy se equivocaba en los hechos, pero tenía razón en la teoría: la identidad de sexo —la comprensión de que uno es un chico o una chica — no viene en una etiqueta pegada a los genitales. Ni es tampoco algo que los padres les puedan dar a sus hijos. Milton Diamond, el psicólogo que entrevistó a Joan después de haberse convertido de nuevo en varón, cree que esa identidad procede de un proceso de comparación de uno mismo con sus compañeros. Los niños se comparan a sí mismos con los chicos y las chicas que conocen y deciden «soy igual» que los de una clase y «soy diferente» de los de la otra.[25] A partir de cómo se sienten ellos por dentro —cuáles son sus intereses y cómo quieren comportarse—, se meten a sí mismos en una o en otra categoría genérica. Y esa será la categoría en la que se socializarán.

Daja Meston, el chico que fue criado en un monasterio tibetano (conté su historia en el capítulo 8), se describía a sí mismo como «un cuerpo blanco que

alberga dentro a un tibetano».[26] Ningún tipo de cirugía puede remediar esa discrepancia. Daja fue rechazado por sus compañeros porque era demasiado alto y demasiado blanco, pero eso no impidió que se incluyera a sí mismo en la misma categoría que ellos y se socializara como un tibetano más. Del mismo modo, los niños como Joan y James pueden incluirse en categorías cuyos miembros los rechazan. No tienes que gustarles a los otros miembros de tu categoría para sentir que eres uno de ellos. Ni tan siquiera te han de gustar a ti.

LAS BARRERAS DEL GÉNERO

La psicóloga del desarrollo Eleanor Maccoby —sí, así es, la misma Eleanor Maccoby que apareció como un camafeo en el capítulo 1 y representó un papel destacado en el capítulo 3— ha descrito un experimento en el que un par de niños que no se conocían, de entre dos y tres años, fueron reunidos en una habitación del laboratorio llena de juguetes. Lo que sucedió después dependió de si los niños eran-de sexos distintos o del mismo. Los chicos y las chicas eran igual de amigables cuando se les emparejaba con otro del mismo sexo; pero aparecía una inquietante asimetría cuando se juntaba a una chica con un chico. La chica, en vez de jugar con su compañero —del modo como lo hubiera hecho si se hubiese tratado de otra chica—, se convertía en una mera espectadora. «Cuando se las emparejaba con chicos —informó Macoby— las chicas frecuentemente se quedaban quietas en su zona y dejaban que los chicos monopolizaran los juguetes». Se trataba de niños pequeños, ¡aún no tenían los tres años![27]

Jugar con los demás implica cooperación, y la cooperación significa a veces hacer lo que los otros te pidan. Las invitaciones a cooperar pueden presentarse como sugerencias o como exigencias. La investigación ha demostrado que a medida que las chicas se hacen mayores formulan más sugerencias a sus compañeras de juego y que estas —si son chicas— están más dispuestas a aceptarlas. Pero, durante ese mismo período de tiempo, los chicos cada vez aceptan menos la idea de seguir las sugerencias, especialmente si proceden de chicas.[28] Es más probable que escuchen a los otros chicos, quizá porque tales comunicaciones generalmente se presentan en forma de exigencia, más que como una petición educada. Estas cosas están sucediendo, no lo pierdas de vista,

a una edad en la que apenas hay ninguna diferencia en tamaño o fuerza entre el chico medio y la chica media.

Quizá a eso se deba el que las chicas comiencen a evitar a los chicos: no es divertido jugar con personas que no escuchan tus sugerencias y que te arrebatan los juguetes sin pedirte permiso o esperar a que tú los dejes. Pero enseguida los niños pequeños comienzan también a evitar a las niñas, quizá porque es más divertido jugar con personas que quieren hacer cosas excitantes como imitar el motor de los camiones de juguetes, en vez de cosas tan aburridas como cambiarles los pañales a las muñecas. O quizá el mutuo alejamiento es el resultado de la categorización en dos grupos muy contrastados, *chicos* y *chicas*, con el consiguiente sentimiento de nosotros contra ellas.[29]

Por cualquier razón que sea, o por las tres juntas, la segregación por el sexo cobra importancia en los años de la infancia. La línea divisoria se agudiza más justo antes de la pubertad, es decir, justo cuando empieza a desaparecer. Incluso en las partes del mundo en las que los asentamientos tienen un bajo índice de población y donde los niños de ambos sexos juegan juntos, los preadolescentes forman grupos separados por sexo. Pueden hacerlo porque son capaces de vagar bastante lejos de casa en busca de compañeros.[30]

Se ha escrito mucho acerca de las diferencias entre los grupos de chicos y los grupos de chicas durante la mitad de la infancia. Eleanor Maccoby ofrece un sucinto resumen:

> Las estructuras sociales que emergen en los grupos de varones y hembras son diferentes. Los grupos de varones tienden a ser mayores y más jerarquizados. Los modos de interrelación en los grupos del mismo sexo de chicos y chicas se van diferenciando progresivamente, y los diferentes estilos parece que reflejen diferentes agendas de intereses. A los chicos les preocupa más la competición, la dominación, establecer y proteger un terreno propio, y probar su virilidad; y para esos fines son más dados a enfrentarse a otros chicos directamente, asumiendo riesgos, aceptando desafíos, haciendo exhibiciones de su ego y escondiendo su debilidad. Entre los chicos hay una cierta cantidad de charla sexual (y sexista) encubierta, así como la predisposición a la elaboración de posturas homofóbicas. Las chicas, a pesar de que les preocupa conseguir sus propios objetivos individuales, están más motivadas que los chicos para mantener la cohesión y la cooperación del grupo, así como amistades que les permitan apoyarse mutuamente. Sus relaciones son más íntimas que las de los chicos.[31]

Maccoby habla, por supuesto, en términos generales. Hay excepciones a cada regla, y hay niños que no encajan en esas precisas descripciones de

categorías. Algunos chicos se apartan de la dureza y la competitividad de los grupos de chicos; son candidatos idóneos para ser solitarios, al menos en la escuela. Algunas chicas preferirían jugar con los chicos. Y la verdad es que si son lo suficientemente buenas haciendo deporte, pueden ser aceptadas.[32]

Es inusual, sin embargo, que una chica sea aceptada para participar en un juego de niños en el patio de la escuela. La mayoría de las niñas que juegan con los chicos lo hacen en su barrio, no en la escuela. Las barriadas ofrecen menos compañeros potenciales que el patio escolar, por lo que los niños no pueden ser tan selectivos; eso proporciona una excelente excusa para los niños que *no quieren* ser tan selectivos. En cualquier caso, los grupos de juego del barrio tienen niños de ambos sexos y de variadas edades. La mezcla de edades es lo que permite que los juegos de la calle pasen de una generación de niños a la siguiente, de los mayores a los pequeños. La mezcla de sexos es lo que hace posible que muchas mujeres —más del 50% según algunos estudios— digan que eran un poco marimachos en su juventud y que les gustaba jugar con los muchachos.[33]

En los patios de la escuela y en los campamentos mixtos de verano, donde no hay escasez de compañeros, los chicos y las chicas se dividen en dos bandos enfrentados: nosotros contra ellas. Las relaciones entre las chicas y los chicos en el campo de juego a menudo adoptan la forma de lo que el sociólogo Barrie Thorne denomina «relación fronteriza»: relaciones que ahondan la división entre ambos sexos, que la convierten en algo más relevante; relaciones que son hostiles, al menos superficialmente, puesto que por debajo no hay duda de que se esconden significados más complejos. Los chicos se meten en los juegos de las chicas con la intención de desbaratarlos. Les cogen las bufandas o las mochilas. Les estiran del elástico de sus primeros sujetadores. Las chicas, con todo, no son siempre las víctimas de esas escaramuzas. Recuerdo que en quinto de primaria algunas de las chicas más atrevidas (yo no estaba por aquel entonces entre ellas, pues ya había perdido mi atrevimiento) solían perseguir a uno de los chicos —había un chico pelirrojo muy guapo al que se escogió como víctima— y le amenazaban con besarle. Eso le parecía al chico un destino peor que la muerte y se las apañaba para escabullirse a tiempo. Los hombres oprimen a veces a las mujeres besándolas a la fuerza; pero en los patios de juego son las chicas quienes más frecuentemente usan los besos como armas.[34]

Cuando las diferencias de grupo son relevantes, lo más probable es que surja la hostilidad entre ellos. Las presiones sobre los niños para evitar manifestar cualquier señal de amistad con los miembros del sexo opuesto son más intensas en aquellas partes de la escuela en las que la presencia de los adultos es menor, como el comedor o el patio. Los chicos, en particular, sufren las bromas y las pullas de sus compañeros si juegan con las niñas o se sientan junto a ellas. La influencia de los adultos *incrementa* la cantidad de relaciones amistosas entre los chicos y las chicas.[35] Son los propios chicos, no los adultos, los que inician y mantienen la segregación sexual.

Los padres a los que conozco están encantados si sus hijos tienen una o dos amistades del otro sexo. Tales amistades existen, pero si comienzan en los años de preescolar, como suele ocurrir, suelen desaparecer durante los años centrales de la infancia. El chico y la chica se ven solo en casa o en el barrio; en la escuela se desdeñan y no se cruzan ni un saludo con un ligero movimiento de cabeza. Sus padres son conscientes de que existe esa amistad, pero no así los compañeros.[36] Estoy hablando de amistades, no de enamoramientos. Los enamoramientos subterráneos entre niños en edad escolar también existen, pero muchos de ellos son unidireccionales. El destinatario del enamoramiento puede no tener conciencia de haber sido galardonado con esa alta distinción.

Las amistades y los enamoramientos son relaciones personales, y no han de ser confundidas con la grupalidad, la comprensión de que eres miembro de un grupo particular y de que sientes que lo que más te gusta es tu propio grupo. Las relaciones de grupo y las personales siguen distintas reglas, tienen diferentes causas y efectos.[37] A veces funcionan de forma distinta, como cuando uno descubre que le gusta un miembro de un grupo desfavorecido. A veces plantean exigencias que nos llevan al conflicto y uno ha de escoger entre ellos. Se ha observado a menudo que los hombres y las mujeres, cuando se enfrentan a ese dilema, tienden a resolverlo de formas distintas. Un hombre abandona rápidamente los brazos de su amada y se va a la guerra. «No podría amarte tanto, querida —le asegura solemnemente—, ni hacer honor a tu amor.»[*] Él le dice que va a luchar por ella, pero no es verdad: realmente va a luchar por su grupo. En las sociedades tradicionales son los hombres quienes usualmente permanecen en el poblado donde nacieron, y luchan para defenderlo, si es necesario; las mujeres, por lo general, suelen abandonarlo cuando se casan. Entre los

chimpancés, son los machos los que se alían unos con otros para salir juntos a matar a los kahamans.

Creo que el sentimiento de grupo es más fuerte en los hombres por razones de la evolución:[38] son los hombres, más grandes y más musculosos que las mujeres, capaces de correr más rápido y de arrojar algo más lejos incluso ya desde la infancia, más libres en la edad adulta para arriesgarse físicamente, porque no se quedan embarazados y no tienen bebés a su alrededor durante todo el día; son ellos, pues, los que se unen con sus compañeros para defender al grupo e iniciar ataques contra otros grupos. La guerra intergrupal fue parte del entorno en el que se desarrolló nuestra especie, y cualquier cosa que nos diera una superioridad sobre nuestros adversarios ya justificaba ese trabajo extra para el pequeño cromosoma Y. Los juegos que les gustan a los chicos —los juegos a los que juegan en todo el mundo— son una preparación excelente para la guerra. Como observó una vez el escritor Hermán Melville: «Todas las guerras son cosas de niños, y son niños los que luchan en ellas».[39]

Muchos de los más famosos experimentos de la psicología social —el estudio sobre Robbers Cave, el de los sobrestimadores y subestimadores— han usado a hombres jóvenes como sujetos del experimento, y yo tengo la sospecha de que había una razón: los resultados quizá no hubieran sido tan nítidos de haber participado mujeres en esos experimentos. Los investigadores del estudio sobre Robbers Cave hicieron otro experimento un poco menos conocido (ya describí el más famoso en el capítulo 7) en el cual se les permitió a los chicos establecer lazos de amistad y después los investigadores los dividieron en dos grupos enfrentados, dividiendo amistades ya hechas. Las amistades se separaron; los amigos se convirtieron en enemigos.[40] Me pregunto qué hubiera pasado si los investigadores hubieran hecho lo mismo pero con chicas: «¡Por favor, deja que Jessica se cambie por Claire, así Jessica y yo podemos ser Águilas las dos!».

No quiero dar a entender que las mujeres carezcan de sentimiento de grupo. Tanto el cerebro masculino como el femenino tienen esa zona de grupalidad. La diferencia, si es que hay alguna, es solamente a qué se le da preferencia cuando se plantea un conflicto de exigencias.

¿UNA CULTURA O DOS?

Los grupos de chicos tienden a ser jerárquicos. Hay un líder que les dice a los otros qué se ha de hacer. Los chicos compiten entre sí por alcanzar determinado estatus. Se abstienen de mostrar su debilidad. No preguntan por ninguna dirección porque no quieren que nadie sepa que andan perdidos.

Las relaciones entre las chicas tienden a ser más próximas y exclusivas, aunque no necesariamente duraderas. Las chicas están menos inclinadas que los chicos a mostrar abiertamente su hostilidad; se la devuelven a sus enemigos intentando volver a sus amigos contra ellos.[41] El liderazgo entre las chicas tiene sus riesgos: puede granjearte la fama de estirada o de mandona. Las chicas no creen en mandar sobre quienes las rodean, creen en la cooperación y en los turnos.

Cuando están con sus compañeros, los chicos se esfuerzan por ser duros. No soy yo la primera en señalar esas diferencias; ni tampoco soy la primera en atribuir mucho de las diferencias de comportamiento entre hombres y mujeres a la socialización que adquirieron, o los modelos de relación social que aprendieron, en los grupos de compañeros de la infancia. Eleanor Maccoby ha dicho que los chicos y las chicas crecen en culturas diferentes. La lingüista Deborah Tannen, autora de *You Just Don't Understand*, ha expresado un punto de vista semejante.[42]

Algunos escritores discrepan. A la socióloga Barrie Thorne, que ha estudiado las maneras de comportarse de los niños en los patios de recreo escolares, no le gusta la idea de «culturas diferentes». Ella señala que los chicos y las chicas se relacionan en contextos muy variados: con los hermanos en casa y con los amigos de ambos sexos en los grupos de juego del barrio. En las aulas escolares los dos sexos se mezclan pacíficamente a la hora de leer o en los grupos de estudio. Incluso en el patio, donde la conciencia de la división entre los sexos es más aguda, los chicos y las chicas se unen a veces. Thorne relata un incidente del que ella fue testigo con un chico llamado Don, que fue injustamente castigado por un profesor vigilante, y que se hallaba muy afectado. Sus compañeros de clase, tanto chicos como chicas, se acercaron a manifestarle su apoyo.[43] Thorne cree que las diferencias de conducta y el rehuirse mutuamente los chicos y las chicas les son transmitidos por la cultura adulta. Ella no dice exactamente cómo, y además admite que los niños son mucho más sexistas cuando están lejos del control de los adultos, pero da a entender que llamar a los

chicos en clase chicos y chicas, y colgar imágenes sexistas en la pared tiene mucho que ver con ello.

Aunque mis propios puntos de vista sobre la cuestión del género son más compatibles con los de Maccoby y Tannen, admito que Thorne tiene parte de razón. Chicos y chicas no tienen, realmente, culturas separadas. Chicos y chicas de la misma edad, la misma etnia, que viven en el mismo barrio y que van a la misma escuela participan en una sola cultura de niños. Tienen las mismas ideas acerca de cómo se han de comportar los chicos y las chicas, y las mismas ideas acerca de cómo han de hacerlo los hombres y las mujeres. Las distintas conductas que están prescritas para la gente en las diferentes categorías sociales son una parte de la cultura. Los chicos y las chicas tienen opiniones diferentes respecto de cuál es el mejor modo de comportarse, pero coinciden básicamente en qué es lo que se supone que ambos, chicas y chicas, han de hacer.

Diferentes categorías sociales, no diferentes culturas. Las categorías sociales tienen una u otra relevancia en función del contexto, mientras que la cultura sigue siendo más o menos la misma. El modo como nos clasificamos a nosotros mismos depende de dónde estamos y quién está con nosotros, e incluso un niño pequeño tiene sus opciones: puede clasificarse bien como *niño*, bien como *niña*. Si la categoría de la edad es la relevante, la de género automáticamente lo es menos. Cuando un adulto ha abusado notoriamente de su posición de superioridad, como el que reprendió injustamente a Don, la categoría de edad se adelanta a primer plano y la de género retrocede. Esa fue la razón por la que chicos y chicas se acercaron a consolar a Don. Si les proporcionas a los niños en edad escolar otra manera de dividirse —en grupos de mayor o menor habilidad para leer, por ejemplo—, el género perderá relevancia hasta el punto de que los grupos de lectura la adquirirán.

¿DOS SEXOS O UNO?

Barrie Thorne ha usado el hecho de que chicos y chicas se relacionan en diversos contextos como un argumento contra el punto de vista que sostiene que los propios chicos y chicas son responsables de las diferencias entre ellos. Pero la relación no impide que los chicos desarrollen nociones sobre cómo han de comportarse las chicas y sobre cómo han de comportarse ellos mismos. Las

relaciones no impiden que se clasifiquen a sí mismos y a sus compañeros como *chicos* y *chicas*, y eso no disminuye la relevancia de esas categorías.

Lo que reduce la importancia de la categoría de género es la falta total de relación: la ausencia del sexo opuesto. Cuando solo hay un grupo presente, la grupalidad se debilita y la autoclasificación se orienta hacia el *yo* y se aparta del *nosotros*. Entonces se producen las diferenciaciones dentro del grupo, esto es, cuando los miembros de un grupo rivalizan por el estatus y escogen, o son escogidos, para desempeñar determinados papeles.

Cuando no hay chicos cerca, las chicas no actúan de una forma tan femenina. Eso fue observado por varios investigadores que contemplaron a chicas de doce años jugando con una pelota al mismo juego que los chicos: a matar. En el estudio participaron dos grupos diferentes de sujetos: chicas afroamericanas de clase media en una escuela privada de Chicago, y chicas indias hopi, en una reserva de Arizona. Los investigadores buscaron culturas que variaban en el estatus asignado a las mujeres: la cultura hopi tradicional es matrilineal y las mujeres tienen bastante poder social y económico.

Cuando no había chicos cerca, ambos grupos de chicas jugaban muy en serio: jugaban de forma competitiva y algunas de ellas lo hacían bastante bien. Pero así que algunos chicos se metieron en el juego, la manera de jugar de las chicas cambió radicalmente. En vez de estar preparadas para iniciar rápidamente un movimiento, las chicas hopi estaban con las piernas y los brazos cruzados, dando la sensación de ser tímidas y escasamente atléticas. Las chicas afroamericanas, cuando estaban los chicos presentes, hablaban entre sí y se metían con los otros jugadores. Ambos grupos de chicas no tenían conciencia de su cambio de conducta. Cuando los investigadores les preguntaron por qué pensaban que los chicos siempre ganaban, ellas dijeron que los chicos hacían trampa. Pero no era verdad: simplemente se empleaban más a fondo. Ganaban a pesar de que a esa edad los chicos son, por término medio, más bajos y ligeros que la media de las chicas.

Chicos y chicas tienen estereotipos semejantes sobre los chicos y las chicas: ambos piensan que los chicos son más competitivos que las chicas y se les dan mejor los deportes. Y por regla general, es así. Cuando la categoría de género es relevante, las chicas son más como el estereotipo de la chica, y lo mismo sucede con los chicos, de modo que las diferencias entre ellos se agrandan por el efecto

contraste.

Cuando no hay chicos cerca, las chicas no se comportan de un modo tan femenino. Pero cuando no hay chicas alrededor, los chicos siguen actuando de la misma manera viril, al menos en ciertos aspectos. En según qué circunstancias se muestran menos masculinos: a nosotros, toscos estadounidenses, los estudiantes de los internados masculinos británicos, con sus voces agudas y sus gustos exquisitos, nos parecen blandengues y débiles. Pero lo que ocurre (o solía ocurrir) en esas escuelas es, indudablemente, cosa de hombres. Sir Anthony Glyn, el hijo del barón, rememora su nada agradable entrada en el internado:

> La primera semana de un chico en la escuela preparatoria es probablemente la más traumática experiencia de su vida, algo para lo que, a la edad de ocho años, no está en absoluto preparado. Hasta ese momento, no se ha dado cuenta de que hay mucha gente en el mundo que desea pegarle, herirle y a los que se les darán suficientes oportunidades para hacerlo, de noche y de día. [44]

Quienes le golpean y hieren son los otros chicos, los mayores. Lo que ha ocurrido es que la ausencia de chicas ha eliminado la categoría de género. El resultado es que las diferencias de edad se han vuelto más relevantes y, dentro del grupo, la lucha por el dominio se ha convertido en la máxima atracción. Cuando no hay otro grupo cerca, la competencia dentro del grupo se incrementa; y, como demostraron las jugadoras, eso vale tanto para las chicas como para los chicos. La dominación de las chicas mayores sobre las pequeñas es muy distinta de la de los chicos: las chicas lo hacen de un modo menos agresivo.[45] Se ha especulado con que la inhibición de la agresividad en las mujeres sea un mecanismo innato (aunque imperfecto) que se ha desarrollado porque de no tener ese freno probablemente podrían dañar a sus propias criaturas.

Donde los niños de ambos sexos van juntos a la escuela —especialmente donde se pueden reunir, en el patio, en grupos divididos de chicos y de chicas— la categoría de género es muy relevante y reina el sexismo. Sus padres pueden cambiar pañales y sus madres conducir camiones, pero los hijos juegan al fútbol y las niñas saltan a la comba. Los padres pueden creer sinceramente que los chicos y las chicas son básicamente iguales —que una niña es un niño sin pene ni testículos— pero los niños lo saben mucho mejor.

VOLVER A LAS RAÍCES

Aunque suene raro, los chicos y las chicas de las modernas sociedades igualitarias pueden ser más masculinos y femeninos, de forma estereotipada, que los niños que vivían en las bandas de cazadores y recolectores de nuestros ancestros. Entre los pocos grupos supervivientes de cazadores-recolectores, hay un pueblo llamado efe, que habita en los bosques Ituri, en la República Democrática del Congo. He aquí una descripción de la vida entre los efe narrada por un investigador:

> Mau, un adolescente buscador de comida, está sentado en el campamento con su hermano de quince meses de edad atado a su regazo, balanceándolo para dormirlo con el sonido no distante de una pianola. Mau se estira para remover su cazo de *sombe* mientras un grupo de niños y niñas juegan a «disparar con fruta», usando arcos adecuados a su tamaño y flechas. Los niños se acercan peligrosamente al fuego donde cocina Mau y él los ahuyenta con la voz. Al echar un vistazo por el campamento, divisa a un grupo de mujeres que se preparan para ir a pescar, mientras que otras descansan, fumando tabaco junto a los hombres.[46]

Como raramente hay suficientes niños en un grupo de cazadores-recolectores para formar grupos de juego separados, chicos y chicas, los chicos y chicas efe juegan juntos. En consecuencia, las categorías sociales relevantes para los niños efe no son *chica* y *chico*, sino *niños* y *adultos*. Y los chicos y las chicas se comportan de un modo muy semejante. Incluso entre los adultos las fronteras de sexo están definidas menos nítidamente de lo que se podría esperar. Por el contrario, una tribu vecina llamada los lese, cuya forma de vida agrícola permite una mayor densidad de población, tiene una sociedad que está muy diferenciada por el sexo. Los lese viven en asentamientos lo suficientemente grandes como para permitir que los niños y las niñas se separen en dos grupos.

Otro grupo tradicional de cazadores recolectores son los bosquimanos del desierto de Kalahari, en el sur de África. Hoy son granjeros y ganaderos, pero no hace ni veinte años algunos aún vivían agrupados en pequeñas comunidades nómadas. Un antropólogo que los estudió informó de que los chicos y chicas bosquimanos juegan juntos y que las diferencias por razón de sexo son mínimas. Entre los bosquimanos asentados que se han convertido en productores de alimentos, había bastantes chicos y chicas para formar grupos separados, y las diferencias sexuales en su conducta eran bastante notables.[47]

Los chicos y chicas tienen conductas más parecidas en los lugares donde hay demasiados pocos niños para formar grupos separados, porque en esos lugares se autoclasifican como *niños*. Son parecidos porque se socializan dentro y por el mismo grupo de compañeros. Las exageradas diferencias por razón de sexo que vemos hoy entre los niños en nuestra propia sociedad pueden ser, en efecto, una creación de nuestra cultura: fue la invención de la agricultura, una innovación cultural que se remonta a diez mil años atrás, lo que nos hizo posible proporcionar a los niños muchos compañeros de juego potenciales.

Un pequeño consejo a los padres que quieren criar niños andróginos: que se unan a un grupo nómada de cazadores-recolectores. O que se trasladen a alguna parte del mundo donde haya los niños justos para formar un solo grupo de juego, no dos.

LO HARÉ A TU ESTILO

¿Te percataste de esos niños efe corriendo por ahí con sus pequeños arcos y con sus flechas? Los chicos y las chicas jugaban juntos, pero se trataba de un juego de *chicos*. ¿Y qué pasa con esos grupos de juego de barriada en las zonas residenciales estadounidenses? Las chicas que participan en ellos se convierten, según su propia definición, en marimachos. No hay mucha actividad de cambio de pañales en esos grupos mixtos, no, al menos, una vez que los niños han pasado ya la edad preescolar. Si las chicas quieren jugar con los chicos, tienen que acabar jugando según las reglas de los chicos.

El deseo de dominación sobre los compañeros es detectable en los varones a la temprana edad de dos años y medio. La mayor agresividad de los varones —y no solo en la especie humana, sino en casi todos los mamíferos— ha sido perfectamente documentada.[48] Un semental es más agresivo que un caballo castrado, no solo por el hecho de no tener testículos. El mellizo de distinto sexo, mientras vivió como chica, fue «a menudo la dominante en el grupo de chicas», aunque le hubieran quitado los testículos a los diecisiete meses. Las chicas que nacen con una condición llamada adrenalhiperplasia congénita —una hormona defectuosa que provoca una masculinización parcial del cerebro y los genitales de un feto hembra— tienden a ser niñas enérgicas incluso aunque el defecto hormonal sea rectificado una vez que han nacido.[49]

La mayoría de las chicas descubren pronto en su vida que no tienen demasiada influencia sobre los chicos. Ellas empiezan a evitar a los chicos antes de que ellos las eviten a su vez. Prefieren jugar con otras chicas porque saben escuchar. Los chicos siempre quieren hacer las cosas *a su manera*.[50]

Así pues, las chicas forman grupos separados en los que pueden hacer lo que quieran. Y eso funciona bastante bien hasta la adolescencia. Entonces los dos sexos vuelven a reunirse, empujados por fuerzas que —lo siento— caen fuera del campo de este libro. En la adolescencia, otro modo de dividirse se vuelve más relevante: tienes las pandillas deportivas, las académicas, las delictivas y ninguna de las anteriores. Los grupos vuelven a tener miembros de los dos sexos. Pero básicamente están gobernados por las reglas de los chicos. En los grupos mixtos, son los chicos los que llevan la iniciativa en las bromas y en la conversación. Las chicas son las que escuchan y las que se ríen.[51]

DEPRIMIDOS

Se ha dicho que la autoestima de las chicas cae en picado al entrar en la adolescencia. Aunque no siempre es así, y aunque tiene efectos menores de los que las historias de los periódicos te inducirían a creer, puedo aceptar que, por término medio, es así: a algunas chicas la autoestima les cae a los pies.[52] Lo que yo no acepto es que eso sea culpa de los padres o de los profesores, o de una nebulosa fuerza llamada «la cultura». Se debe, creo yo, a la situación en la que se encuentran las jóvenes al llegar a la adolescencia. Al formar sus propios grupos separados en la infancia, fueron capaces de evitar ser dominadas por los chicos. Después, el reloj biológico les da hora y de repente se encuentran a sí mismas deseando relacionarse con un grupo de personas que han estado practicando el arte de la dominación desde que se soltaron de la mano de mamá. Ya era bastante malo cuando esas personas —los chicos— eran de la misma talla o, durante un breve período de tiempo, algo más pequeños. Ahora, para rematarlo, se van haciendo cada vez más grandes.

Para que una adolescente pueda tener cierto tipo de estatus en un grupo cuyos miembros dominantes son chicos ha de ser realmente buena en algo que ellos valoren o ser bonita. Y esas no son cosas que se puedan adquirir mediante un entrenamiento. Las chicas, pues, tienen poco control sobre ellas. Puede que

hayan tenido un alto estatus en el grupo de chicas de su infancia, pero eso no sirve de nada si resulta que al llegar a la adolescencia no son hermosas.[53]

Dos cosas que afectan a cómo se siente una persona respecto de sí misma son el estatus y el humor. Si su estatus en su grupo es bajo y no puede hacer nada por mejorarlo, su autoestima se derrumba. Ocurre exactamente lo mismo si es una persona depresiva. Desde el inicio de la adolescencia, las chicas tienen el doble de probabilidades que los chicos de deprimirse.

El vínculo entre depresión y baja autoestima está perfectamente establecido. Lo que ya no está tan claro es qué precede a qué, cuál es la causa y cuál el efecto. Muchos psicólogos clínicos creen que la baja autoestima provoca la depresión, y no hay duda de que ello es así en algunos casos. Pero a menudo las relaciones funcionan al revés. Si conoces a alguien con una alteración bipolar del ánimo —maníaco depresivos es como comúnmente se les denomina— sabrás de qué te estoy hablando. Cuando la gente con ese padecimiento está en un estado maníaco, creen que pueden hacer cualquier cosa, creen que son los mejores del mundo; y cuando están deprimidos creen que no valen absolutamente nada. Lo único que ha cambiado es su estado de ánimo —tienen la misma historia de buenas y malas experiencias—, pero a veces se sienten bien consigo mismos, y a veces se sienten terriblemente mal.[54]

Los trastornos bipolares ocurren con igual frecuencia en ambos sexos, y comienzan en la temprana pubertad; la depresión unidireccional (bajos estados de ánimo sin ninguna subida) es más común en las mujeres. La caída de la autoestima que experimentan algunas chicas en esa edad puede ser un síntoma de depresión, antes que una causa de esta.[55]

¿Por qué es la depresión más común entre las mujeres que entre los hombres? Nadie lo sabe a ciencia cierta. Mi suposición es que se debe a sutiles diferencias en el cerebro, diferencias en el delicado equilibrio entre los mecanismos que impulsan a la acción y los que inhiben de ella. Cuando algo va mal en el cerebro, es más probable que los hombres se inclinen por el exceso de acción, y el resultado es la violencia. Las mujeres, sin embargo, es más probable que se inclinen en la otra dirección, y el resultado es la ansiedad o la depresión. La depresión maníaca significaría, así pues, que el equilibrio entre las dos clases de mecanismos es inestable.[56]

AL CUERNO CON LA *DIFFÉRENCE*

Los chicos y las chicas son de algún modo diferentes cuando nacen. Durante los siguientes dieciséis años las diferencias se incrementan. Durante la infancia lo hacen porque los chicos y las chicas se identifican, al menos durante parte de su tiempo, con diferentes grupos. Durante la adolescencia se incrementan de nuevo, pero esta vez por razones físicas.

La naturaleza es eficiente, no amable. Por término medio, las hembras son más débiles y menos agresivas que los machos, y en todas las sociedades humanas —sin exceptuar los nobles cazadores-recolectores— corren el riesgo de ser golpeadas.[57] También las hembras chimpancé son a menudo golpeadas por los machos. Las cosas son hoy mucho mejores para las mujeres de lo que lo han sido durante los pasados seis millones de años. Cuando yo era una estudiante en Harvard, todavía había un profesor en el departamento de psicología que decía, en público, que el laboratorio no era un lugar para las mujeres. Ningún profesor se atrevería a decir hoy semejante cosa.[58]

A las mujeres se les permite desarrollar actividades que antes les estaban vedadas. El problema es que aún tienen que desarrollarlas con las reglas que han establecido los hombres. Lo que aprendieron en la infancia les proporciona a los hombres cierta ventaja, y una desventaja a las mujeres, en los campos de juego de las sociedades contemporáneas.

Pero la socialización a través del sexo no es la única razón de que la gente sea diferente. Las presiones interiores y exteriores para amoldarnos a las reglas del propio grupo, y los efectos de contraste que convierten en diferentes esas reglas, también contribuyen lo suyo. Las diferencias psicológicas entre los sexos son estadísticas: la distancia entre los picos gemelos de dos campanas. Durante la infancia, la inclinación de las campanas las hace alejarse un poco, pero nunca dejan la una la compañía de la otra: siempre hay un solapamiento. Algunos hombres son bajos; algunas mujeres, altas. Algunos chicos son delicados; algunas chicas, rudas. Incluso cuando están con sus compañeros.

11 Escuelas de niños

Probablemente recordarás cómo se hacía. Quizá incluso te recuerdas a ti mismo haciéndolo. Esas pequeñas acciones con las que los escolares indican a sus compañeros de clase —sin salirse de la letra de la ley de la clase— que no se dejan doblegar por los profesores. La socióloga Sharon Carere, ex profesora ella misma, ha descrito algunas de las técnicas usadas por los niños para lo que ella llama «jugar en el filo de la navaja»: desafiar al profesor de un modo que este tenga dificultades para desaprobarlo. He aquí, por ejemplo, el usuario de la papelera:

> Los estudiantes se acercan tranquilamente a la papelera. Al llegar, cada uno de los movimientos para deshacerse de la basura correspondiente y dejarla caer al fondo de la papelera se ejecuta con exacerbado cuidado y precisión, y a ello seguía la contemplación durante unos segundos de lo allí dejado.

Y las maniobras a hurtadillas en las estanterías de libros:

> Se ponen junto a las estanterías bien con un libro a mano intentando evaluar si es adecuado para las necesidades del momento y sus deseos lectores, bien mirando la hilera de libros buscando ostensiblemente un título que capte su interés. Lo digno de notar acerca de esa conducta institucionalmente definida era que solo afectaba a una parte del cuerpo de los estudiantes: normalmente la parte superior se mostraba absorbida por la labor, mientras que la parte de abajo se relacionaba socialmente y se dedicaba a sus preocupaciones lúdicas, entre ellas las pataditas suaves a la persona que tuviera al lado, el uso de los pies para atraer algún objeto que estuviera en el suelo cerca de ellos, e incluso la aparición de un puño que colgaba del brazo que no se usaba y que servía para golpear, por lo general suavemente, a la persona más cercana.[1]

Gran parte de la diversión consiste en estar allí cuando sucede. El viaje a la papelera o a la estantería de libros puede ser animado de modo muy entretenido,

como ir bailando por el pasillo siguiendo un ritmo interior, o fingir ser un soldado de juguete, un funambulista o un pato. En pro del espectáculo, «la acción puede hasta incluir una pausa delante de la clase para ofrecer un número desde el centro del escenario para diversión de todos los fans que puedan estar observando la representación».

Los fans, por supuesto, son los otros niños de la clase. La profesora no es una fan, es una de *ellos*, el contrapunto necesario para que esos pequeños actos de reto no carezcan de sentido.

Para los niños, en la escuela, las personas más importantes son los otros niños. Es su estatus entre sus compañeros lo que más le importa a la mayoría de ellos, y eso es lo que convierte la jornada escolar en algo tolerable o en un infierno. Gran parte del poder de los profesores reside en su habilidad para destacar individualmente a los niños, convertirlos en el centro de atención de sus compañeros. Con él pueden poner en ridículo públicamente a un niño o suscitar la envidia del resto.

Pero un profesor puede hacer bastante más que eso. Si en este libro parece que les robo a los padres mucho de su poder y de su responsabilidad, no se me puede acusar de perpetrar el mismo crimen contra los profesores. Los profesores tienen poder y responsabilidad porque tienen el control de un grupo entero de niños. Pueden influir en sus actitudes y conducta. Y extienden su influencia donde es posible que tenga efectos duraderos: en el mundo de fuera de casa, el mundo donde los niños habrán de pasar su vida de adultos.

LA GRUPALIDAD EN LA CLASE

A medida que se hacen mayores, los niños se orientan mejor entre la gran variedad de identidades sociales que se le ofrece a la gente en las sociedades modernas. Sin moverse del sitio —sin mover un músculo— una niña de siete u ocho años puede alternar entre varias posibilidades de autoclasificación. Puede pensar en sí misma como una chica de tercer curso, o como una estudiante de la escuela elemental Martin Luther King. Puede pensar en sí misma como miembro del grupo que mejor lee en la clase o como una de las chicas inteligentes de la clase. (Y no tiene necesidad de ponerles nombres a esas categorías). También puede ir y volver sobre el continuo del yo-nosotros: a veces se siente miembro

de un grupo, a veces está más preocupada por su estatus individual.

La categorización social está siempre en juego en el entorno de la escuela. Como hay muchos niños reunidos en un mismo lugar, hay muchas posibilidades para formar subcategorías. Los grandes grupos tienden a separarse en grupos más pequeños excepto que haya algo que los mantenga unidos.

Entre grupos paralelos hay efectos de contraste. En el capítulo anterior describí los resultados de uno de esos contrastes: el que se da entre chicos y chicas. Cuando los niños se clasifican a sí mismos como chicas o chicos y cuando esa autoclasificación es relevante, la diferencia entre los sexos se agranda. Incluso si no hay diferencias de partida, la mera existencia de dos categorías sociales dicotómicas es ya suficiente para crearlas. Los Serpientes de cascabel y los Águilas nos lo enseñaron.[2]

Ahora puedes ver por qué la capacidad de agrupación tiene los efectos que tiene. Cuando los profesores dividen a los niños en buenos lectores y en no tan buenos, los buenos lectores tienden a mejorar y los no tan buenos a empeorar. Hay un efecto grupal de contraste en acción. Los dos grupos desarrollan diferentes normas de grupo, diferentes actitudes.

La grupalidad hace que a las personas les guste sobre todo su propio grupo. Puedes preguntarte si eso puede ser verdad incluso de los miembros de los grupos que no son buenos lectores. Pues sí, lo es. Pueden pensar que no se les da muy bien la lectura, pero que pueden hacer bien otras cosas distintas: son más simpáticos, bien parecidos o mejores en deporte. Puede que reconozcan que no son buenos lectores, pero también pueden rebajar la importancia de la lectura. Pueden adoptar una actitud de rechazo hacia todos aquellos que, pelotas o empollones, les parecen aburridos, santitos o estirados. Los Águilas miraban por encima del hombro a los Serpientes de cascabel por ser malhablados; los Serpientes lo hacían con los Águilas por ser blandengues.[3]

Actitudes como las que le he atribuido al grupo de lectores deficientes —que leer no tiene importancia y que la escuela es un rollo— tienen efectos que afectan a sus componentes a través de los años. Ser un lector deficiente puede provocar que el niño se califique a sí mismo como el peor estudiante de la clase, incluso si el profesor no ha establecido ni reconocido formalmente esos grupos. El niño, entonces, se adapta a las normas del grupo y asume sus actitudes, que muy probablemente lo serán contra la escuela y contra la lectura. Las

consecuencias son perjudiciales y acumulativas. El efecto de contraste grupal entre los lectores rápidos y los lentos provoca que quienes aprenden lentamente adopten normas que les vuelvan más tontos o, más propiamente, que les conduzcan a rehuir hacer cosas que podrían ayudarles a ser más inteligentes.[4]

Los efectos de contraste grupal actúan como una incitación a la enemistad. Se resuelven en una pequeña quiebra entre ambos grupos, por cualquier diferencia que haya entre ellos, y la ensancha. Tales efectos hunden sus raíces en la arraigada tendencia a ser leales al propio grupo de uno. Yo soy uno de los *nuestros*, pero no uno de *ellos*. Yo no quiero ser como *esos* (asquerosos).

En la escuela, las alianzas de grupo entre los niños se hacen a menudo bajo las bases de los resultados o de las motivaciones académicos. Los buenos lectores contra los malos. Los vivos contra los plastas. Los estirados contra los pasotas. Pero hasta los años de instituto tales grupos no reciben etiquetas y desarrollan una estabilidad en sus componentes; aunque hay pandillas similares funcionando ya bajo unos principios parecidos desde primaria.[5] Los chicos que se acercan a los buenos estudiantes en el aula tienden a tener una buena actitud hacia el trabajo escolar; los que se arriman a los que no son tan buenos, tienden a tener peores actitudes. Y si un niño cambia de grupo durante el curso escolar —algo que aún sucede en primaria— las actitudes de los chicos cambian para adaptarse a las de su nuevo grupo.

Esto no es una cuestión de autoestima, sino de adquirir habilidades practicándolas. Los chicos que tienen una mala disposición hacia la escuela sencillamente es que no trabajan el cerebro tanto como quienes tienen la contraria y piensan que la escuela es importante. No tienen una mala disposición hacia sí mismos, sino hacia la escuela. No tienen, por norma general, una baja autoestima. Los estudiantes afroamericanos, por ejemplo, que como grupo tienen menor éxito en la escuela que los estadounidenses descendientes de europeos o asiáticos, no tienen una autoestima más baja que los niños de otros grupos étnicos.[6] Olvídate de todo lo que hayas podido haber pensado o leído al respecto: en términos de promedio, la autoestima de los jóvenes afroamericanos no es más baja que la de los jóvenes estadounidenses de ascendencia europea. La autoestima es una función de estatus dentro del grupo. La gente se juzga a sí misma sobre la base de su comparación con los otros miembros de su propio grupo.

UNA MANZANA PARA LA SEÑORITA A

Mi libro de texto sobre el desarrollo del niño fue escrito antes de que se me hiciera la luz y superara mi creencia en la concepción tradicional de la crianza y educación de los hijos, y antes de que comprendiera el poder de socialización del grupo. En ese libro hay un apéndice titulado «Una manzana para la señorita A». [7] No dice nada por lo que hoy tenga que disculparme, pero cuando lo escribí no comprendí completamente qué había sucedido en la clase de la señorita A, ni por qué había sucedido. Ahora creo que sí lo sé.

La «señorita A» es como se la llamó en un artículo acerca de ella escrito por el educador Eigil Pedersen y sus colegas, publicado en *Harvard Educational Review*. Se trataba de una maestra de primer curso en la escuela a la que fue Pedersen en los años cuarenta; una escuela vieja entre las viejas, construida como una fortaleza y con las ventanas protegidas con barras de hierro. Una escuela de los barrios pobres del centro de una ciudad, rodeada por bloques de pisos y a la que asistían los hijos de los pobres y los inmigrantes: dos tercios blancos y un tercio negros. Una escuela de la que solo salía una minoría para la universidad y en la que la mayoría no acababa el bachillerato. Una escuela, finalmente, en la que las luchas y los problemas de conducta estaban a la orden del día y eran castigados con azotes. Había dos o tres sesiones de azotes al día. Los buenos tiempos, ¿eh?

Eigil Pedersen fue uno entre esa minoría de alumnos de la escuela que tuvieron éxito. Acabó el bachillerato y fue a la universidad, y en los años cincuenta volvió a la escuela como profesor. Durante los años que enseñó allí comenzó a investigar en los archivos de la escuela en busca de una explicación acerca de por qué tan gran número de alumnos de la escuela ni siquiera acababan el bachillerato. Pero descubrió algo en esos archivos que le interesó tanto, que abandonó su primera intención y se concentró en el estudio del efecto de la señorita A sobre sus estudiantes en las clases de primer curso.

Pedersen descubrió que la señorita A había tenido un extraordinario efecto sobre sus alumnos. El hecho de que sacaran buenas notas en su clase no probaba nada —quizá aprobaba con facilidad—, pero Pedersen se dio cuenta de que los estudiantes de la señorita A, por término medio, sacaban también mejores notas al año siguiente, aun cuando se hubiera dividido su curso entre otros varios

profesores. Siguiéndolos a través de su carrera académica, Pedersen descubrió que la superioridad académica de los niños de la señorita A aún se detectaba en séptimo curso. Intrigado, llevó su investigación más allá del ámbito de la escuela: siguió el rastro de algunos de sus alumnos y los entrevistó. Descubrió que los ex estudiantes de la señorita A tenían unas vidas adultas más realizadas que aquellos que habían sido enseñados por otros profesores de primer curso. En términos de movilidad social, habían subido más alto que sus compañeros de escuela.

Juzgando por lo que los ex estudiantes le contaron a Pedersen, la señorita A era una seria candidata a ser declarada santa. Jamás perdió los nervios. Se quedaba después del horario escolar para ayudar a cualquiera de sus alumnos que tuviera problemas; todos ellos venían con diferentes bagajes culturales, pero hasta el último de ellos aprendió a leer. Compartía su desayuno con los niños a cuyos padres se les hubiera olvidado preparárselo (o no pudieran hacerlo). Aún recordaba sus nombres veinte años después de que hubieran dejado su curso.

En el apéndice de mi libro, yo atribuí los duraderos efectos de la señorita A a lo aventajados que salieron sus alumnos de primer curso. Pero esas ventajas proporcionadas, incluso, por programas específicos, tienden a desaparecer con el paso del tiempo. ¿Por qué no sucedió así con el efecto de la señorita A?

He aquí una pista. Ni uno de los antiguos estudiantes de la señorita A se equivocó al nombrarla como su maestra de primer curso cuando Pedersen los entrevistó. Pero cuatro personas que no habían estado en su clase se refirieron a ella como su profesora de primer curso. «Espejismo», lo llamó Pedersen.

¿Fue un espejismo lo que provocó que esas personas tuvieran recuerdos de una clase en la que nunca habían puesto los pies? La memoria es bastante menos fiable de lo que la gente se cree —pues tanto puede destruir como construir—, pero yo creo que ahí estaba ocurriendo alguna otra cosa.

Para explicarlo debo hacer una digresión momentánea y hablar acerca de los líderes. Los grupos a veces, pero no siempre, tienen líderes. El líder no es necesariamente un miembro del grupo; los grupos pueden ser influidos desde dentro o desde fuera. Un profesor es un líder que puede influir en un grupo aunque no sea miembro de él.

El líder influye en el grupo de tres formas. Primera, un líder puede influir en las normas del grupo: las actitudes que adoptan sus miembros y las conductas

que consideran apropiadas. Para hacer eso no es necesario influir en cada miembro del grupo directamente: basta con influir en la mayoría de ellos, o incluso en unos pocos que son miembros dominantes, aquellos a los que se les oye más. Fuerzas culturales como la televisión funcionan del mismo modo. Según la teoría de la socialización a través del grupo, no es necesario que todos los chicos de un grupo vean un programa de televisión en particular: en la medida en que la mayoría de los miembros del grupo lo vea, el efecto sobre las normas de un chico individual es el mismo, vea o no él mismo el programa.

Segunda, un líder puede definir los límites del grupo: quiénes somos *nosotros* y quiénes son *ellos*. Eso era algo en lo que Hitler, por ejemplo, sobresalía.

Tercera, un líder puede definir la imagen —el estereotipo— que el grupo tiene de sí mismo.

Un profesor verdaderamente dotado puede ejercer el liderazgo en cualquiera de esas tres formas. Un profesor con verdadero talento puede impedir que la clase se divida en pequeños grupos y convertir la clase entera en un auténtico *nosotros*, un nosotros que se ve a sí mismo como un conjunto de escolares. Un nosotros que se ve a sí mismo como capaz y con ganas de trabajar duro.

No me preguntes cómo lo hacen: no lo sé. Jaime Escalante, un inmigrante boliviano que enseñó matemáticas a un grupo de jóvenes chícanos al este de Los Ángeles (y que fue inmortalizado en la película *Stand and Deliver*), fue un profesor de ese estilo. Un biógrafo describe el efecto de Escalante sobre sus alumnos del siguiente modo: hizo sentir a sus alumnos que todos ellos eran «parte de un cuerpo especial en una misión secreta e imposible». Otro líder es Jocelyn Rodríguez, una profesora de cursos medios en una escuela del Bronx, en Nueva York. Rodríguez se las arregla para convertir a los estudiantes de sus clases —la mayoría negros e hispanos— en una comunidad estrechamente unida. Cada clase piensa un nombre para su grupo, diseña una bandera y compone un himno. «Todos somos realmente amigos —explicó uno de sus estudiantes a un periodista—, por lo que no nos importa sentarnos juntos».

Una de las cosas que caracteriza esas clases excepcionales es la actitud de los estudiantes hacia quienes de entre ellos tienen más dificultades de aprendizaje. En vez de burlarse de ellos, los ayudan. Había un chico con problemas de lectura en una de las clases, y cuando empezó a progresar toda la clase lo celebró:

«Cada vez que daba un pequeño paso adelante, toda la clase le dedicaba una salva de aplausos».

Puedes ver el mismo tipo de cosas en las descripciones de las escuelas en los países asiáticos. En Japón, por ejemplo. A los niños sus propios compañeros les recriminan que se porten mal y los animan cuando lo hacen bien. La mala conducta de un niño se ve como un borrón por toda la clase; la mejora de un niño, como un triunfo de todos. No se debe a que los niños japoneses sean más educados, pues en los patios de recreo las peleas y los abusos se dan como en cualquier otro país.[8] Tampoco sé cómo lo hacen sus profesores —si se debe a sus métodos pedagógicos, a la cultura o a la combinación de ambos—, pero creo que esa manera de pensar, estamos-todos-juntos-en-esto, es una de las principales razones por las que los niños asiáticos van por delante de los niños occidentales en muchas materias. Cuando no hay ningún grupo en la clase con una actitud negativa hacia la escuela o antiintelectual, y con cada niño trabajando al máximo de su capacidad, los profesores pueden progresar rápidamente en los programas.

Lo cual nos lleva de regreso a la señorita A. Creo que ella poseía la misteriosa habilidad de convertir los diversos grupos que se forman en una clase en un único grupo de aprendices motivados: un *nosotros*. Un *nosotros* es una categoría social, tenga o no tenga nombre. Pienso que la señorita A consiguió que sus alumnos se sintieran miembros de una categoría social especial: «Un cuerpo especial en una misión secreta e imposible». Esa autoclasificación les acompañó incluso al acabar su curso; amortiguó sus actitudes antiescuela y les hizo sentirse superiores a los otros chicos de su mismo nivel. Y la existencia de esa categoría social especial debe haber sido reconocida incluso por los que no tuvieron a la señorita A como profesora. Esa es la razón por la que algunas personas a las que Pedersen entrevistó sostenían que habían sido alumnos de la señorita A: en realidad, aspiraban a ser parte del grupo que ella había creado. Tras las ventanas con barrotes de esa vieja escuela, entre los chicos que iban a ella, había un grupo de alumnos motivados que pensaban en sí mismos como «los alumnos de la señorita A», incluso aunque ninguno de ellos hubiera puesto los pies jamás en su clase.

Quizá el propio Pedersen fue miembro de ese grupo. Quizá fue así como se las arregló para convertirse en uno de los alumnos de mayor éxito, a pesar de que

su profesora de primer curso fuera la señorita B.

UNA LARGA DIVISIÓN

En el desarrollo hay muchos círculos viciosos —el niño que no le cae bien a sus compañeros tiene pocas oportunidades de desarrollar sus habilidades sociales; el niño gordo evita la actividad física y se engorda mucho más—; pero no hay mayor círculo vicioso que el que tiene que ver con la inteligencia. Los niños que, al principio, van solamente un poco retrasados respecto a sus compañeros, empiezan a dejar de hacer cosas que los volverían más inteligentes. El resultado es que cada vez se distancian más. Mientras tanto, los niños que empezaron un poco por delante, siguen desarrollando sus cerebros.

Los genetistas conductistas han descubierto que la posibilidad de heredar el coeficiente intelectual se incrementa a través de la vida. Las estimaciones respecto de las personas viejas suben al 0,80, lo cual significa que el 80% de las variaciones en inteligencia entre los viejos pueden ser atribuidas a sus genes.[9] Pero analizarlo de ese modo nos lleva al equívoco, porque no todas las variaciones se deben a los efectos directos de los genes. Gran parte se debe a las elecciones que hacen las personas en la infancia y en la edad adulta. Ver la televisión o hacer los deberes. Jugar a la pelota o ir a la biblioteca. Permanecer en el círculo de amigos de Brittany o cambiarse al de Brianna. Ir o no ir a la universidad y qué estudiar allí. Casarse con Roger o con Rodney. Los resultados a lo largo de la vida de tales elecciones aparecen en los estudios de genética conductista como una influencia genética del coeficiente intelectual; pero en realidad lo que los investigadores están midiendo (tal como ya señalé en el capítulo 2) es una combinación de efectos genéticos directos e indirectos.

El incremento de la perdurabilidad por herencia del coeficiente intelectual a lo largo de la vida se debe principalmente a efectos genéticos indirectos: los efectos de los efectos de los genes. Lo que comienza como una pequeña diferencia puede convertirse en una gran diferencia. Los tests de coeficiente intelectual pueden subestimar de hecho el agrandamiento de la diferencia porque están graduados según una curva: los niños se comparan solo con sus compañeros de edad y en cada edad se reparten las mismas proporciones de resultados 130, 100 y 70.

Cuando los niños de una clase se dividen en grupos más pequeños sobre la base de los logros académicos, los efectos de contraste provocan que las diferencias entre los grupos se amplíen. Los efectos tienden a notarse más sobre quienes obtienen malos resultados que sobre quienes los obtienen buenos, porque estos ya lo están haciendo lo mejor que pueden. Creo que los efectos de contraste de grupo de este tipo son una importante fuente de efectos genéticos indirectos sobre el coeficiente intelectual.

Cuando los niños de una clase se dividen en grupos más pequeños sobre la base de la clase socioeconómica o de la raza, los efectos de contraste vuelven a ampliar las diferencias entre los grupos, o a crearlas si no había ninguna. Si divides al azar a los chicos de una clase entre Delfines y Marsopas, y si da la casualidad de que los Delfines tienen un par de estudiantes sobresalientes o que los Marsopas tienen uno o dos que no pueden seguir el ritmo de la clase, ambos grupos pueden adoptar normas de grupo que incluyan actitudes muy contrastadas respecto al trabajo escolar, incluso aunque la media de coeficiente intelectual de ambos grupos sea la misma desde el principio. Ahora demos por bueno que durante varios años escolares los miembros de esos dos grupos continúan identificándose a sí mismos como Delfines y Marsopas, relacionándose principalmente con sus compañeros de grupo y (según el grupo) estudiando con provecho o rechazando el trabajo escolar. Lo que comenzó siendo una actitud diferente hacia el trabajo escolar puede acabar convirtiéndose en una diferencia de coeficiente intelectual.[10]

Hay un libro llamado *A Question of lntelligence*, de Daniel Seligman, que trata en parte los mismos puntos que en *The Bell Curve*, pero de una manera menos incendiaria. En un capítulo, Seligman habla acerca de las diferencias de coeficiente intelectual entre blancos y negros y describe los esfuerzos de los científicos sociales para atribuir esas diferencias al entorno. Él señala que las diferencias de estatus socioeconómico, las diferencias de renta, no constituyen una explicación satisfactoria: incluso si observas a los niños de una misma clase socioeconómica, advertirás diferencias en su coeficiente intelectual. A Seligman le parecen descorazonadores esos resultados, pero deja una rendija de la puerta abierta a una diferente explicación del factor ambiental:

> Esos detalles, sin embargo, no ponen fin a la discusión acerca de los efectos del entorno.

> Básicamente, sería posible que todas o la mayor parte de las diferencias entre blancos y negros fuera atribuible a otras clases de factores ambientales aún no captados por los datos fundamentales de las ciencias sociales. Un tipo de argumento a la desesperada en pro del entorno se hace a veces postulando un factor «X». El factor «X» es algo que nadie sabe cómo cuantificar ni describir con claridad, pero que va aparejado a la experiencia de ser un negro en Estados Unidos; convierte esa experiencia en algo único y en modo alguno comparable a las vidas de los blancos. En el proceso, se socava la importancia de todas esas correlaciones de coeficientes que parecen manifestar una limitada contribución del entorno a esa diferencia entre blancos y negros. Y de algún modo que nadie puede aclarar, el factor «X» trabaja en la dirección de reducir las habilidades mentales.[11]

Creo que sé lo que es el factor X, y creo asimismo que puedo describirlo claramente. Los chicos negros y los chicos blancos se identifican con grupos distintos con normas distintas. Las diferencias son exageradas por los efectos de contraste de grupo y tienen consecuencias que arrastran con ellos a lo largo de los años: ese es el factor X.

Hacia los tres años, los niños empiezan a darse cuenta de que la gente puede ser clasificada por su raza. En los años posteriores, las distinciones raciales incrementan su relevancia y se convierten en una de las formas como los niños se dividen en grupos más pequeños. Si se dividen o no así depende en parte de algo tan trivial como el número, de cuántos niños hay en un momento dado en determinado sitio. Del mismo modo que los niños y las niñas juegan juntos si no tienen la posibilidad de escoger compañeros, y se autoclasifican a sí mismos simplemente como *niños*, así lo harán los niños blancos y negros.

Los niños estadounidenses tienden a aprender más en las aulas en las que hay pocos estudiantes.[12] La razón puede deberse a que a la profesora le es más fácil convertir una clase más pequeña en un grupo unido. Los niños son menos propensos a dividirse en grupos contrastados con actitudes opuestas frente al trabajo escolar si no son muchos.

Si los niños de la clase son diferentes por la raza o la clase socioeconómica a la que pertenecen, y si ambos factores están unidos, de modo que los miembros de una raza o un grupo étnico sean de clase media y los otros no, incluso a la mejor profesora del mundo le será imposible fundirlos en un solo grupo.

La socióloga Janet Schofield pasó varios años estudiando a los alumnos de sexto y séptimo curso en una escuela a la que ella llama «Wexler».[13] Wexler es una escuela de ciudad con una mezcla de afroamericanos y estudiantes blancos

no hispanos a partes iguales. La mayoría de los niños-blancos proceden de hogares de clase media; la mayoría de los niños negros proceden de hogares obreros o de renta baja. Aunque la junta directiva y los profesores tienen el compromiso de promover la armonía racial, no han conseguido acercarse a su objetivo. Los chicos negros y los blancos se miran unos a otros con una desconfianza que está a un pequeño paso de la hostilidad declarada entre los Serpientes de cascabel y los Águilas. En Wexler es extraño que un chico negro y uno blanco jueguen juntos en el patio de recreo o se sienten juntos en el comedor.

Los niños en Wexler proceden de diferentes clases sociales, pero no es eso en lo que ellos se fijan: lo que ellos observan es una diferencia entre dos categorías sociales definidas en términos raciales. Tanto los blancos como los negros de esa escuela ven a los blancos como los que consiguen buenos resultados académicos, y a los negros como resistentes:

> SYLVIA *(negra)*: Creo que a ellos [los negros] no les preocupa aprender. Los chicos blancos, cuando es tiempo de estudiar, están deseando hacerlo.
>
> ANN *(blanca)*: A los chicos negros no les preocupan realmente las notas que saquen.

Las diferencias entre los grupos no son solo académicas. Tanto los chicos negros como los blancos ven a los blancos como flojos y blandengues, y a los negros como duros y agresivos. Los chicos blancos «no pueden aceptarlo —le dijo una chica negra a la socióloga—. No saben cómo luchar». Los intentos de cruzar la barrera racial que los divide son recibidos con desaprobación por parte de los compañeros del grupo de quien se atreve a hacerlo.

> LYDIA *(negra)*: Ellas [las otras chicas negras] arman un alboroto porque te has hecho amiga de un blanco… Dicen que se supone que las negras han de tener amigos negros y los blancos han de tenerlos blancos.

«Para los estudiantes negros —observa Schofield— tener éxito académico significa a veces tener que dejar atrás a sus amigos y unirse a grupos de la clase predominantemente blancos». Los chicos negros a los que les van bien los estudios sufren la presión de sus compañeros para que no trabajen tanto. Fallan a la hora de ajustarse a las normas de su grupo: «actúan como blancos». Esos niños no reciben la actitud antiescuela de sus padres. Los padres de todas las razas y grupos étnicos piensan que la educación es muy importante y tienen grandes esperanzas en que sus hijos tengan éxito académico. Algunos investigadores han descubierto que los padres negros e hispanos ponen un mayor énfasis en la educación que los euroamericanos.[14]

El trabajo de Schofield en la escuela Wexler está fechado a finales de los setenta, pero las cosas no han cambiado mucho desde entonces. Un reciente artículo del *New York Times* recogía las declaraciones de una profesora del Bronx que decía que algunos de sus estudiantes negros «se ufanan más de ser exhibidos con esposas ante las cámaras de televisión que de ser sorprendidos leyendo un libro» y «actuar como un blanco» es aún un insulto entre los chicos negros.[15]

La presión sobre los chicos negros para que actúen como tales y sobre los blancos para que hagan lo mismo es el mismo tipo de presión sobre los Serpientes de cascabel para evitar gritar y sobre los Águilas para evitar maldecir. Procede de dentro del grupo, no de fuera, y no necesita ser algo manifiesto. Los clavos que no sobresalen no necesitan ser remachados.

He hablado aquí de los contrastes entre blancos y negros, pero hay escuelas en las que los contrastes se dan entre euroamericanos y asiáticoamericanos o entre dos grupos blancos o entre dos grupos negros. En una escuela de Long Island, en Nueva York, el director le habla a un periodista acerca de las tensiones entre inmigrantes haitianos y los negros americanos. Los haitianos, que también son negros, son buenos estudiantes. Un adolescente haitiano se queja de que los afroamericanos le provocan: «Cuando somos educados y respetuosos con los profesores, dicen que estamos tratando de comportarnos como los blancos y de actuar como si fuéramos mejores que ellos». En partes de Brooklyn y del Bronx, los hijos y nietos de inmigrantes negros de Jamaica se identifican con grupos que contrastan con otros grupos negros. Los jamaicanos son quienes tienen éxito académico y trabajan perfectamente; las historias de sus éxitos son una

reminiscencia de las de los niños de inmigrantes judíos de una generación anterior. Colin Powell, el general retirado que dijo «no, gracias» cuando se le preguntó si quería ser presidente de Estados Unidos, es hijo de unos inmigrantes jamaicanos que se establecieron en el Bronx.[16]

En Alemania se hizo un estudio hace algunos años sobre los niños engendrados por los soldados estadounidenses y criados por madres alemanas. Los investigadores no hallaron diferencias entre el coeficiente intelectual de los niños engendrados por padres blancos y los engendrados por padres negros, aunque los niños mestizos eran, para una definición convencional, «negros». Se trataba de niños negros que no pudieron tener un grupo propio porque no había suficientes para formarlo en ninguna escuela.[17] Podían haber sido rechazados por sus compañeros, como Daja Meston lo fue por sus compañeros de monasterio tibetanos, pero evidentemente eso no les indujo a pensar que leer no tiene importancia o que la escuela es un fastidio.[18]

«LA AMENAZA DEL ESTEREOTIPO»

Los palos y las piedras pueden quebrantarme el cuerpo, pero los nombres no pueden dañarme. Eso no es verdad, por supuesto: los nombres pueden herir terriblemente. Pero los nombres que hacen verdaderamente daño son los que nos aplicamos a nosotros mismos. Los estereotipos que nos asignamos son los que, a la larga, tienen importancia, no aquellos que nos imponen otras personas. Se ha sobrevalorado muchísimo el poder que las expectativas de otras personas podían ejercer sobre nuestra conducta, inteligencia o sobre lo que tengamos.[19]

Pero persiste la noción de que cuando las profecías se cumplen plenamente debe ser a pesar del profeta. «La amenaza del estereotipo» es lo que provoca el daño, según el psicólogo social Claude Steele.[20] Resulta que si a una mujer que se le dan bien las matemáticas la haces más consciente de que es una mujer, los tests de habilidad matemática le salen peor, y si a un buen estudiante afroamericano le haces ser consciente de su condición de negro, se resiente su habilidad para pasar las pruebas académicas. Steele descubrió que todo lo que tienes que hacer para bajar el nivel de resultados de un chico negro brillante académicamente es pasarle un breve cuestionario, antes de la prueba, que

incluya la pregunta: «¿Raza?».

Las autoclasificaciones son exquisitamente sensibles al contexto social. Lo que hace Steele es evocar la grupalidad del sujeto: está incrementando la relevancia de la raza o el sexo y haciendo más probable que las personas se clasifiquen como negro o mujer. Esas autoclasificaciones van acompañadas por las normas asociadas con ellas. La gente se siente incómoda violando las normas de su grupo.

Steele atribuye esa incomodidad asociada a la «amenaza del estereotipo», al miedo o al fracaso. Podría también ser fácilmente atribuido a lo que, treinta años antes, la psicóloga Matina Horner llamó «miedo al éxito», un complejo que ella detecto en jóvenes mujeres brillantes.[21] Yo creo que la incomodidad se produce por un conflicto entre el deseo de hacerlo bien y el sentimiento de que hacerlo bien significa entrar en conflicto con las normas del grupo de uno. Horner misma, por cierto, no estaba aquejada por esa ambivalencia. Cuando le fue ofrecida la presidencia de la Universidad Radcliffe ella no dijo: no, gracias.

Como Claude Steel ha demostrado, aún es posible hacer que algunas mujeres sientan que están violando las normas de su grupo si a ellas se les dan demasiado bien las matemáticas. El atribuye esos efectos a estereotipos perjudiciales que son defendidos por la sociedad en su totalidad. Yo los atribuyo a los estereotipos que los grupos tienen de sí mismos (lo cual no significa que la sociedad, por su parte, no pueda tener estereotipos). En contextos en los que el género es menos relevante, las chicas y las mujeres jóvenes tienen mejores resultados en ciencias y en matemáticas. Las universidades femeninas producen un desproporcionado número de sobresalientes mujeres científicas.[22] Las mujeres de esas universidades viven en la misma sociedad que el resto de nosotros, pero es menos probable que se autoclasifiquen como *mujeres* y menos probable aún que se comparen con los hombres.

La sociedad como un todo no distingue entre afroamericanos cuyos padres procedan de Jamaica y los que proceden de cualquier otro sitio. Lo que ha hecho que los descendientes de los jamaicanos tengan éxito es que tienen un estereotipo diferente de ellos mismos.

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

Un reciente número del *Observer*, de la Sociedad Americana de Psicología, presenta una discusión entre dos psicólogos del desarrollo: uno es defensor de programas de enriquecimiento preescolar del tipo «Ventaja», y el otro es crítico de los mismos. El crítico señala que «Ventaja» fue concebido para «prevenir el fracaso escolar y mejorar los resultados adultos entre los niños de familias de bajos ingresos», pero hay pocas pruebas de que efectivamente sirva para eso. El defensor se siente acorralado en una esquina. Ha de reconocer, forzosamente, que «Ventaja» no produce, a la larga, logros en los resultados académicos de los niños afroamericanos, y recurre a citar mejoras en «el acceso a servicios comunitarios» para las familias implicadas y unas «tasas más altas de vacunación» para sus niños. Aunque esos objetivos son encomiables, resultan demasiado escasos y muy lejanos de aquello para lo que fue concebido el programa.[23]

La mayoría de programas tipo «Ventaja» tienen solo efectos temporales sobre los niños a los que sirven y algunos no tienen efectos apreciables de ningún tipo. Es curioso que aquellos que no tienen efectos apreciables en absoluto sean los que tienden a intentar cambiar la conducta de los padres.[24] Programas basados en visitas de profesionales a las casas de los niños pueden producir cambios en la conducta de los padres: una reducción significativa en los abusos a los niños, por ejemplo. Pero no tienen ningún efecto notable en cómo mejoran en la escuela. El programa que consigue implicar a los padres no produce mejores resultados que el que los deja al margen. Eso es lo que la teoría de socialización a través del grupo podría predecir.[25]

Para que los programas de intervención funcionen, creo que deben modificar la conducta y las actitudes de un *grupo* de niños. Para que tales programas tengan efectos a largo plazo, los niños deben permanecer en contacto unos con otros, para que puedan continuar pensando en sí mismos como un grupo. Así, yo me atrevería a afirmar que un programa dirigido a un grupo entero de niños tendría más éxito que con esos diecisiete niños arrancados de diez o doce escuelas diferentes.

Un ejemplo de ese tipo de programas que tengo en mente es el que se concibió para reducir la conducta agresiva e incrementar la ayuda mutua entre los niños en edad escolar. Se administraron sesiones de entrenamiento a todos los niños en determinadas escuelas seleccionadas y el resultado fue una leve pero

significativa mejoría en su conducta en el patio y en el comedor. Lo que habían cambiado eran las normas de grupo. Como mi teoría hubiera predicho, no se detectó mejora alguna en su comportamiento en casa.[26]

Hasta ahora no se han hecho pruebas acerca de mi predicción sobre que los programas de intervención puedan tener efectos a largo plazo si se centran en cambiar las normas de un grupo y si los miembros de este mantienen sus lazos con él. Los investigadores que hacen un seguimiento a largo plazo de los programas de intervención nunca mencionan en sus informes —y creo que les pasa inadvertido— si los niños que participan en un programa de grupo siguen manteniendo contacto entre ellos una vez que el programa ha acabado.

LECCIONES DE LENGUA

Uno de los personajes que apareció en el capítulo 4, junto a Cenicienta, era un chico llamado Joseph, un chico real, aunque no es este su verdadero nombre. Cuando tenía siete años y medio, los padres de Joseph emigraron desde Polonia hasta una zona rural de Missouri. Ni Joseph ni su padre sabían hablar inglés cuando llegaron a Estados Unidos. Su madre había hecho un curso de seis semanas y podía pronunciar algunas palabras.

Los padres de Joseph eran trabajadores no cualificados. En Missouri, su padre encontró primero trabajo como peón en un vivero y, más tarde, como guardia. Su madre no trabajaba fuera de casa y, siete años después de haber emigrado, aún tenía muy serias limitaciones en el uso del inglés. Cuento estos antecedentes para que no se piense que Joseph tenía algún tipo de ventaja —genética o cultural— que hiciera más fácil su transición. Hasta donde yo sé, por el informe del psicolingüista que estudió su caso, se trataba de un chico normal, hijo de unos padres normales.[27]

Joseph llegó a Missouri en mayo y dispuso de todo el verano para hacerse con algunos amigos angloparlantes y empezar a aprender su lengua. Cuando comenzaron las clases en la escuela, a finales de agosto, el psicolingüista calculó que su habilidad para hablar el inglés era la equivalente a la de un niño de dos años. La escuela no consideraba la posibilidad de traductor ni de clases especiales para los niños que no hablaran inglés. Se le metió en una clase de segundo con niños de su misma edad, ninguno de los cuales hablaba polaco, y

una profesora que, por supuesto, tampoco hablaba polaco. Todas las materias se impartían en inglés. Se trata de un método al que usualmente se le denomina «inmersión».

Durante un tiempo dio la impresión de que Joseph ni siquiera intentaba nadar. Durante el primer par de meses en su nueva escuela, se hundió hasta el fondo y permaneció allí, sin apenas decir nada en clase. Pero estaba completamente atento a lo que pasaba a su alrededor, observando a los otros chicos para buscar claves que le permitieran entender lo que estaba diciendo la profesora. Cuando ella les decía, por ejemplo, que sacasen sus libros de deletrear, Joseph miraba a su alrededor, veía a los otros sacarlo y él los imitaba.

Sus progresos fueron notablemente rápidos. Hacia finales de noviembre componía oraciones como esta camino del recreo: «Tony, no doy coches nunca más, si no me dejas jugar». No es una frase perfecta, pero a Tony le llegó el mensaje perfectamente.[28]

Once meses después de su llegada a Estados Unidos, a la edad de ocho años y medio, el uso y la comprensión del inglés por parte de Joseph se equiparaba ya a la de un niño estadounidense de seis o siete años, aunque aún hablaba con acento polaco. Pasado otro año, alcanzó el nivel de sus compañeros de edad y apenas podía detectarse el acento extranjero. Los psicolingüistas no volvieron a ocuparse de él hasta que cumplió los catorce años; en ese momento su pronunciación no podía distinguirse de la de sus compañeros nativos, aun cuando en casa seguía hablando en polaco. Su rendimiento en la escuela siguió un patrón muy similar: tuvo algunas dificultades con la lectura en los primeros cursos, pero de quinto en adelante sus notas se acercaban a la media general y a veces estaban un poco por encima.

No había ningún grupo de polacos estadounidenses en la escuela de Joseph, ningún grupo de niños que no hablaran inglés y con los que él se pudiera identificar. Como Daja Meston, era un caso *sui generis*, y uno no basta para formar un grupo. Así pues, él se clasificó a sí mismo como un chico, un chico de segundo curso, y adoptó las normas de conducta apropiadas para esa categoría social. Las normas incluían hablar inglés. Si Joseph hubiera sido sumergido, hundido o zambullido en una escuela de niños sordos, las normas hubieran sido muy diferentes, y Joseph hubiera aprendido a comunicarse con sus manos, en vez de con su lengua. Un sociólogo que visitó una escuela para niños sordos

informó de que se trataba de «un lugar donde uno aprendía a ser sordo». He aquí un fragmento de una conversación entre el sociólogo y un profesor veterano de la escuela:

> SOCIÓLOGO: ¿Ha visto usted alguna «conducta de sordos»? ¿Qué es, cómo se manifiesta?
>
> PROFESOR: No sé qué puedo decirle, pero nosotros hemos tenido niños que han venido con cierto grado de audición y posteriormente han acabado actuando más y más como sordos…, y no es solo el hecho de que dejen de usar el habla…, lo cual es una mala cosa. Lamento decirlo, pero es algo que simplemente sucede.
>
> SOCIÓLOGO: Explíqueme eso un poco. Ya lo he oído con anterioridad… si un niño llega aquí y puede hablar, ellos (los estudiantes) le hacen dejar de hablar, ¿no es así?
>
> PROFESOR: Ellos dejan de hablar.
>
> SOCIÓLOGO: ¿Por qué? ¿Sufren alguna presión para que dejen de hacerlo?
>
> PROFESOR: Sí, de los otros chicos. Y entonces comienzan a actuar como sordos.[29]

Ahora considérese qué hubiera sucedido si los padres de Joseph se hubieran establecido en una zona donde hubiera habido muchos inmigrantes polacos y él hubiera sido uno de los varios estudiantes de su clase que sabía poco o nada de inglés. Digamos que Joseph hubiera ido a una escuela que ofreciera un programa bilingüe para niños que no hablaran inglés. ¿Le hubiera ido mejor?

Ciertamente le hubiera sido más fácil la transición y los primeros meses en la nueva escuela no hubieran sido tan estresantes. Pero ¿hubiera aprendido inglés tan rápidamente o tan bien?

Se trata de una cuestión controvertida, pero ya te habrás fijado que no soy una persona que se arrugue ante las controversias. La respuesta es no. Los programas bilingües han sido, en palabras de un conocido crítico, «un soberbio fracaso».[30]

La teoría de la socialización a través del grupo puede explicar por qué han

fallado esos programas. Y fallan básicamente porque crean un grupo de niños con normas diferentes, normas que les permiten no hablar inglés o hablarlo mal. El hecho de que sus profesores puedan hablar un inglés gramaticalmente correcto y sin acento no basta. En las escuelas para sordos, no son los profesores los que provocan que los niños «con un buen nivel de audición» dejen de hablar. La mayoría de los profesores de esas escuelas oyen perfectamente.

La lengua es tanto una conducta social como un tipo de conocimiento, algo que puede ser enseñado. Los profesores pueden transmitir conocimiento pero tienen solo un poder limitado a la hora de influir en las normas de conducta de sus estudiantes. Incluso un excelente profesor de inglés se frustrará por la lentitud del progreso de sus estudiantes, excepto que pueda convencerles de que hablar inglés es una de las normas de su grupo. Lo peor no es mantenerlos a flote, sino persuadirlos de que han de nadar contra corriente.

En zonas donde hay muchas familias inmigrantes, los programas bilingües permiten a los niños pasarse la mayor parte de la jornada escolar en compañía de otros niños con quienes comparten su lengua propia. Un profesor hizo las siguientes observaciones:

> Los estudiantes rusos acaban hablando entre ellos en ruso, los niños haitianos hablan en criollo y los hispanos en español. Se unen en grupos y crean subculturas. Van a la escuela juntos y pasan el día juntos.

Si no hay bastantes chicos rusos para formar un grupo propio, los programas concebidos para enseñarles inglés los mezclan con otros grupos de inmigrantes:

> Uno de los asesores, sonriendo, dijo que algunos de los chicos rusos hablaban inglés con acento español, mientras que otros habían adquirido el acento jamaicano.[31]

Si la mayoría de los chicos de un grupo habla inglés con acento español, así es como todos ellos acabarán hablándolo. El acento no desaparece, ¿por qué debería hacerlo? Es normal en su grupo, es el modo como hablan. Si permanecen en ese grupo durante la adolescencia, así es como hablarán cuando sean adultos. Y si el lenguaje que usan cuando están juntos —el que usan en el patio de recreo o en el comedor— es español, ruso o coreano, el inglés no pasará de ser, para ellos, una segunda lengua. Pensarán y soñarán en español, ruso o coreano.

La decisión de dejar la patria no es una decisión fácil para los emigrantes. Una vez que llegan a su nuevo país han de afrontar otra decisión. Deben decidir qué es más importante para ellos: que sus hijos conserven la lengua y la cultura de su patria o que dominen la de su nuevo país de acogida. Estableciéndose en una zona en la que no había otros inmigrantes polacos, los padres de Joseph escogieron la segunda opción. Su hijo se convirtió en un «estadounidense auténtico», indistinguible de sus compañeros nativos. Pero la americanización de Joseph tuvo un precio: aunque él aprendió el polaco desde la cuna y siguió hablándolo en casa, el polaco se convirtió en la lengua en la que él se sentía como un pez fuera del agua.[32]

SI DOS ES COMPAÑÍA, ¿CUÁNTOS SE NECESITAN PARA FORMAR UNA MULTITUD?

Las culturas se han transmitido de una generación a otra a través de los grupos de compañeros, no a través de los hogares. Los niños adquieren el lenguaje y la cultura de sus compañeros, no (si hay una discrepancia) los de sus padres o profesores. Si no tienen una cultura en común, crearán una. Una cultura concebida por un comité de niños es probablemente un pastiche, pero si estás pensando en el manido «camello»,[*] olvídalo.

La mayoría de los niños no han de crear una cultura: pueden usar la que reciben de sus padres, poniéndola al día ligeramente para satisfacer sus gustos más ilustrados, o —ahora que la televisión se ha convertido en una fuente de información para ponerse al día— menos ilustrados.

No niego que la mayoría de niños adquiere el lenguaje y la cultura de sus padres. Si sus padres hablan inglés y lo habla también la mayoría de sus amigos, no tienen necesidad de inventarse una nueva lengua o de volver a aprender inglés. Y lo mismo vale también para la cultura. Esta suma —este acuerdo entre padres e hijos— es una de las cosas que ha equivocado a los psicólogos del desarrollo. Se trata de una pista falsa, de un señuelo. Si no cambiamos nada en una familia y la colocamos en un lugar en el que hay una cultura y un lenguaje diferentes, obtendremos un resultado completamente diferente para los niños. Si aún son pequeños, adquirirán la segunda lengua y su cultura tan rápida y

fácilmente como lo hicieron con la primera. Parece que no constituye una gran ventaja el hecho de tener padres que te puedan enseñar las costumbres locales antes de que tú puedas aventurarte a salir. La principal ventaja es que te sientes menos cortado cuando, más tarde, quieres llevar a tus amigos a casa al acabar la escuela.

Siguiendo el curso natural de los acontecimientos, la mayoría de los niños acaban teniendo más o menos el mismo lenguaje y cultura que sus padres, porque la mayoría de los padres viven en lugares donde comparten ese lenguaje y esa cultura con sus vecinos. Cuando sus niños van a la escuela, estos se hallan rodeados por otros niños que vienen de hogares parecidos a los suyos. Lo único que tienen que hacer es nadar a favor de la corriente.

Pero una escuela pública grande puede servir a barrios muy distintos, barrios que pueden tener diferentes culturas (subculturas, para ser precisos). Sus habitantes pueden hablar con diferentes acentos y tener diferentes ideas acerca de cómo gobernar una casa, cómo comportarse en público y cómo organizar la propia vida. Acuérdate de la pacífica La Paz y el violento San Andrés, los pueblos mexicanos que ya han aparecido varias veces en este libro. Los barrios en Estados Unidos, ubicados a poca distancia unos de otros, pueden ser tan diferentes como La Paz lo es de San Andrés.[33]

Si hubiera una escuela a mitad de camino entre La Paz y San Andrés, a la que asistieran niños de ambos pueblos, no me cabe duda de que su ambiente sería como el de Wexler, la escuela donde la socióloga Janet Schofield estudió las relaciones entre blancos y negros. Los chicos de La Paz y los de San Andrés formarían grupos separados, y sería raro que un niño de un pueblo tuviera amigos que fueran del otro. Los de San Andrés dirían de los de La Paz que estos eran unos blandengues: «No saben luchar», dirían. Los chicos de La Paz se quejarían de que los de San Andrés siempre acababan provocando a la gente. El espíritu de grupo sería muy relevante. Los niños se sentirían empujados a adaptarse a las normas de su propio grupo. Los efectos de contraste exagerarían las diferencias entre los grupos.

Ahora imagina un escenario ligeramente distinto: la escuela está ubicada más cerca de La Paz y la mayoría de los niños que van a ella proceden de ese pueblo. Pero, por alguna razón, un chico de San Andrés —llamémosle Miguel— acaba también en esa escuela. ¿Qué sucedería? ¿Cómo se comportaría?

Quizá estás pensando que Miguel va a ser el terror del patio, porque lo que él aprendió en su pueblo lo va a convertir en un tiburón entre arenques. Pero yo no creo que una diferencia en cultura —en normas de conducta— convierta a alguien en un abusón. Cada cultura tiene sus abusones: son las personas que violan las normas. Es un problema de personalidad, no un problema cultural.[34]

Si asumimos que Miguel es un tipo de chico como la media, un chico como Joseph, lo que sucederá (según la teoría de socialización a través del grupo) es que él aprenderá a comportarse como los chicos de La Paz mientras esté en la escuela. Eso se debe a que él es el único de San Andrés, él no tiene un grupo. Si Miguel alterna entre su casa y la escuela y tiene otros amigos en casa, será bicultural:[35] aprenderá a nadar con los tiburones en casa y con los arenques en la escuela. Pero si todos sus amigos son de La Paz —si esos son los niños con los que él juega al acabar la escuela y también durante los fines de semana—, perderá, como Joseph, la cultura de su pueblo natal y adquirirá una nueva, la cultura de La Paz, adoptando las normas de conducta de su nueva cultura.

La cuestión numérica no es algo baladí. El que una clase se divida en grupos contrastados depende parcialmente de cuántos chicos haya en la clase: las clases grandes se dividen más rápidamente que las pequeñas. Y si los niños hacen grupos que se distinguen por el lugar de origen, la raza, la etnia, la religión, la clase socioeconómica o la habilidad académica, ello dependerá de cuántos de ellos hay en cada una de esas categorías sociales. Se necesita un número mínimo para formar un grupo, y no estoy segura de cuál es, porque no ha habido demasiada investigación al respecto, y mucho menos con niños. En algunos casos, dos sería suficiente para formar un grupo; pero usualmente se necesitan más de dos, quizá más de tres y de cuatro.[36]

En una escuela donde la mayoría de los niños procede de La Paz y solo unos pocos de San Andrés, se conseguirán resultados mezclados. En algunas clases en las que haya uno o dos de San Andrés es probable que adopten las normas de conducta de la mayoría que son de La Paz. En otras clases en las que haya cinco o seis, puede que sea un número suficiente para formar su propio grupo, un grupo en el que la norma básica es ser agresivo.

En el capítulo 9 mencioné un estudio sobre chicos afroamericanos procedentes de familia de «alto riesgo», esto es, sin padres y de muy bajo nivel de ingresos. Los que vivían en las barriadas con menor nivel de renta eran más

agresivos que sus homólogos de clase media; la conducta agresiva era la norma donde ellos vivían.[37] Pero los chicos que vivían en barriadas predominantemente blancas y de clase media no eran particularmente agresivos. Esos chicos negros procedentes de hogares sin padres y de bajo nivel de ingresos eran «comparables en su nivel de agresividad» a los chicos blancos de clase media con los que iban a la escuela. Habían adoptado las normas de conducta de la mayoría de sus compañeros.

El número cuenta. O sea, que es importante. Unos pocos estudiantes de diferente clase socioeconómica, grupo étnico o procedencia nacional se asimilarán a la mayoría; pero si hay bastantes de ellos como para formar su propio grupo es muy probable que continúen siendo diferentes, y los efectos de contraste pueden conseguir que esas diferencias se incrementen. Con un número intermedio, las cosas pueden ir en cualquiera de los dos sentidos: dos clases con el mismo número de estudiantes mayoritarios y minoritarios pueden, en un caso, dividirse en grupos y, en el otro, permanecer unidas. Dependerá de acontecimientos casuales, de las características individuales de los niños y, de forma crucial, del profesor.

El trabajo de profesor es mucho más difícil, me parece, cuando sus estudiantes proceden de clases socioeconómicas muy distintas. Un niño nacido en un hogar donde el único material de lectura es el reverso de la caja de cereales del desayuno, y donde la televisión se enciende al amanecer y se apaga a medianoche, va a llegar a la escuela con una actitud muy diferente hacia la lectura del que ha nacido en una casa llena de libros y de revistas.[38] Un niño nacido de padres educados en la universidad va a tener un punto de vista muy diferente, sobre la importancia de la educación —de la normalidad del hecho de tener que pasar el primer cuarto de tu vida yendo a la escuela—, de aquel que haya nacido de padres que abandonaron los estudios. Los niños llevan con ellos esas actitudes al grupo de compañeros y si sus actitudes son compartidas por la mayoría de sus compañeros ellos se quedarán en él. Es probable que el ambiente de la clase sea propenso a la lectura en una escuela de un barrio homogéneo, donde todas las casas están llenas de libros y de revistas. Es probable que sea ¿qué? ¿A quién le importa todo eso en una escuela que está en un barrio donde la lectura es algo que se hace solamente por necesidad y nunca por placer? Y una escuela a disposición de ambos barrios es probable que se divida en grupos de

chicos con culturas opuestas.

Según un reciente artículo aparecido en la revista *Science*, los niños tienen mejor rendimiento en la escuela si proceden de hogares en los que hay un diccionario y un ordenador.[39] El firmante del artículo piensa que, evidentemente, es el hogar lo que marca la diferencia. Yo creo que es la cultura, no el hogar. El hogar que contiene un diccionario y un ordenador se halla en los barrios de clase media habitados por padres con educación universitaria. Tales barrios albergan un cultura favorable a la escuela y a la cultura. Los chicos llevan esa cultura consigo al grupo de compañeros y el grupo lo acepta, pues es algo que tienen en común.

Ahora puedes ver por qué los chicos que van a las escuelas privadas y a las parroquiales tienen tan buen rendimiento. Se trata de escuelas que sirven a una población homogénea: los niños que van a ellas proceden de hogares donde los padres se preocupan lo bastante por tales cosas como *pagar* por la educación de sus hijos. Mete a algunos becarios en esas escuelas, o sumérgelos, y adoptarán las conductas y actitudes de sus compañeros de clase. Enseguida adoptan la cultura del grupo. Margaret Thatcher, antigua primera ministra de Gran Bretaña, fue becaria en una escuela privada de elite.

Ahora, quizá, puedas comprender por qué no funciona el enviar a un gran número de chicos de los barrios de bajos niveles de renta a escuelas privadas o parroquiales. Pueden formar un grupo propio y mantener actitudes y conductas que han llevado con ellos a la escuela.

LOS RESULTADOS DEL COEFICIENTE INTELECTUAL DE LOS NIÑOS ADOPTADOS

Los programas de intervención a corto plazo usualmente tienen efectos a corto plazo (y si es que tienen alguno) sobre el coeficiente intelectual de los niños. Pero ¿qué ocurre con los programas de intervención a largo plazo? La intervención más drástica de todas es la adopción: dar a un niño una nueva familia, normalmente de un estatus socioeconómico más alto del que él procede por nacimiento.

Recibí una carta por correo electrónico de un colega que planteaba una pregunta retórica: «¿Son importantes los padres?». Él enseguida se contestaba

afirmativamente. La adopción puede subir el coeficiente intelectual de un niño, dijo, y eso prueba que el niño puede salir ganando con un mejor entorno hogareño.

A los creyentes en la concepción tradicional de la crianza y educación de los hijos les gustaría atribuir ese aumento de coeficiente intelectual al entorno familiar, a los padres adoptivos. Al móvil sobre la cuna, los libros leídos en voz alta, el diccionario en el estante, el ordenador en la mesa, etc. Pero el niño criado en ese hogar lo es en un barrio de clase media y va a una escuela de clase media. Sus compañeros también proceden de hogares que reúnen las mismas condiciones. Ese niño está siendo criado en una cultura que considera la lectura y el aprendizaje como algo importante, incluso divertido. El es parte de un grupo de compañeros que tienen los mismos puntos de vista. Contemplan con interés actividades como la lectura de libros y el uso de ordenadores. Conocen los nombres de los dinosaurios y se envían unos a otros cartas por correo electrónico.[40]

Para mí tiene bastante sentido que la adopción aumente el coeficiente intelectual del niño siempre que el hogar adoptivo tenga un estatus socioeconómico más alto del que pudieran proporcionarle sus padres biológicos. Si los padres adoptivos son de clase media, eso significa que posiblemente vivan en un barrio de clase media. Si los padres adoptivos son trabajadores no cualificados, probablemente no vivirán en un barrio de clase media y ni yo ni nadie puede predecir que, en ese caso, esa adopción aumente el coeficiente intelectual del niño. Eso es exactamente lo que se descubrió en un estudio llevado a cabo en Francia: los niños adoptados por familias de clase media tenían un coeficiente intelectual más alto que los adoptados por trabajadores.[41] Había, en efecto, una diferencia de doce puntos entre los promedios de ambos grupos.

¿Fueron sus experiencias en casa o en la escuela y en el barrio lo que marcó esa diferencia? ¿Fueron las actitudes y actividades de sus padres adoptivos o las de sus compañeros? Mi colega diría: «Los padres». Yo diría: «Los compañeros».

Desafortunadamente, esta discusión puede resultar enteramente retórica, porque ahora mismo no está claro que esos doce puntos de diferencia en el coeficiente intelectual persistan en la edad adulta (los niños franceses fueron sometidos a pruebas a la edad de catorce años). Algunas pruebas de los estudios

genéticos conductistas sugieren que no persiste esa diferencia. En la infancia hay una modesta correlación entre los coeficientes intelectuales de dos niños adoptados criados en el mismo hogar, una correlación que yo creo que se debe a que comparten el barrio, no la casa. Pero cuando esos hermanos adoptivos llegan a la edad adulta, la correlación entre sus coeficientes intelectuales se ha reducido a cero. Si se da crédito a esos resultados, se deriva de ellos que ni el hogar ni el barrio tienen efectos a largo plazo sobre la inteligencia de los niños adoptados. Sin embargo, los estudios genéticos conductistas probablemente subestimen los efectos a largo plazo de la adopción, porque los investigadores no hicieron ningún esfuerzo especial (como sí lo hicieron los franceses) para encontrar niños adoptados que hubiesen sido criados en hogares de muy diferentes estatus socioeconómicos. La mayoría de los adoptados han sido criados por padres de clase media en barrios de clase media. Donde hay poca variación en el entorno, los métodos de la genética conductista no nos pueden ofrecer una estimación precisa de los efectos ambientales.[42]

No hay duda, con todo, de que los efectos de la adopción sobre el coeficiente intelectual tienden a desvanecerse en la adolescencia. Creo que eso es debido al hecho de que a medida que los niños se hacen mayores se vuelven más libres para seguir sus propias inclinaciones.[43] Los adolescentes se organizan en grupos de compañeros con variadas actitudes hacia el progreso intelectual, e incluso pueden hallar grupos antiintelectuales en los barrios de clase media.

Lo que todavía no está claro es cuánto se desdibujan los efectos, cuánto del incremento de coeficiente intelectual descubierto en los niños criados por padres de clase media permanece en la edad adulta. Nadie está seguro de ello porque la respuesta depende de la combinación de datos de diferentes —y a menudo incompatibles— tipos de estudio. El genetista conductista Matt McGue es probablemente el especialista mundial más sobresaliente en el estudio del coeficiente intelectual de los niños adoptados. Su suposición de partida es que los beneficios a largo plazo de la adopción pueden cifrarse en unos siete puntos del coeficiente intelectual.[44]

Quizá esa respuesta cierre el caso sobre la fanfarronada que John B. Watson hizo hace tanto tiempo: «Dadme una docena de niños sanos —dijo— y yo garantizo que escojo uno al azar y lo puedo entrenar para convertirse en cualquier tipo de especialista que pueda seleccionar: médico, abogado, etc.».[45]

Un incremento de siete puntos en el coeficiente intelectual no es como para despreciarlo, pero no resulta suficiente para conseguir llevar a la facultad de Medicina a un chico con una dotación genética ajustada al término medio.

LOS EFECTOS DE CONTRASTE ENTRE GRUPOS

El entorno del barrio tiene efectos durante la infancia porque la escuela primaria tiende a ser pequeña y a servir a poblaciones homogéneas. Una de las razones por las que esos efectos desaparecen en la adolescencia es que los institutos tienden a ser más grandes.[46] El número es importante. Incluso si la población a la que se atiende es homogénea, el mayor número de inscripciones en un instituto permite a los estudiantes formar más categorías sociales y dividirse de muchas formas. Negros o asiáticos criados en barriadas blancas, cuyos amigos habían sido blancos hasta ese momento, pueden hallar en el instituto un grupo de compañeros negros o asiáticos con el que identificarse. Los chicos que tuvieron problemas con sus tareas escolares en los primeros cursos, se unen y forman un grupo antiescuela —quizá antisocial— en el instituto. Una vez que se han formado esos grupos, las características que los definían al principio se ven exageradas por los efectos de contraste entre grupos.

Los efectos de contraste entre grupos funcionan como un balancín: cuando alguien sube, alguien baja. El resultado medio es peor que el neutral, porque es mucho más fácil bajar que subir.

Una vez que los chicos se han dividido en grupos es extremadamente difícil volver a juntarlos. Es mejor disuadirles al principio para que no lo hagan. Hay maneras mediante las cuales los educadores podrían hacer eso.

Una manera es conseguir que los chicos sean lo más homogéneos posibles. Esa es la razón por la que —por paradójico que pueda parecer— las chicas tienen mejores resultados en ciencias y matemáticas en las escuelas solo de chicas;[47] y también de por qué tradicionalmente las universidades negras aportan un número desproporcionado de talentos científicos y matemáticos al país. Eso es por lo que las escuelas uniformadas funcionan. Estaría muy interesada en el resultado de un experimento que pusiera a los chicos y chicas de primaria el mismo uniforme unisex.

Otra manera consiste en crear nuevos grupos que deshagan los creados anteriormente. Eso significa darles a los niños la posibilidad de dividirse de una forma no dañina: Delfines contra Marsopas; en vez de hacerlo de un modo dañino: chicos contra chicas, ricos contra pobres, listos contra lerdos, etc. Como los Águilas y los Serpientes de cascabel demostraron, este método tiene sus riesgos. Lo que comienza como un modo inofensivo de dividirse puede degenerar en calcetines llenos de piedras.[48] El truco consiste en mantener las categorías sociales equilibradas para que puedan contrarrestarse unas a otras. Si una niña no puede decidir si es una chica, un Delfín o una lerda, puede acabar clasificándose a sí misma simplemente como miembro de la clase de sexto curso de la señorita Rodríguez.

Si todo lo demás falla, el método más seguro para unir a la gente es buscarle un enemigo común. Funciona para los grupos de chimpancés; también para los equipos deportivos o, y, en ese sentido, hasta para los equipos de ajedrez. En mi instituto, los chicanos y los angloamericanos se unieron para animar a nuestro instituto cuando Tucson High compitió contra Phoenix. Los investigadores de Robbers Cave consiguieron que los Serpientes de cascabel y los Águilas trabajaran juntos diciéndoles que vándalos de fuera habían destrozado el sistema de agua del campamento.

Los líderes pueden unir a la gente o dividirla. Algunas de las cosas que los profesores hacen hoy en día con la mejor intención tienen el resultado no deseado de hacer a los chicos más conscientes de los modos como pueden dividirse en categorías sociales. Yo creo que el trabajo de un profesor no consiste en enfatizar las diferencias culturales entre los estudiantes (eso lo pueden hacer los padres en casa), sino en anularlas. El trabajo de un profesor consiste en unir a sus estudiantes dándoles un objetivo común.

12

Hacerse mayor

Salvo por el perro, estaba sola en la casa. Estaba sentada en mi mesa del despacho una oscura tarde de invierno, leyendo un artículo acerca de la delincuencia juvenil. Era el 20 de enero de 1994.

El artículo era de Terrie Moffitt, una psicóloga del desarrollo por quien tenía, y aún tengo, un gran respeto. En ese artículo, Moffitt informaba de que la «conducta ilegal» es tan común durante la adolescencia que puede ser considerada como «parte normal de esa etapa de la vida».[1] Las noticias sobre los adolescentes que quebrantan la ley habitualmente me dio que pensar. Pero lo que me dejó de piedra fue la explicación que daba Moffitt de esa antipática manía. «La delincuencia —decía— debe ser una conducta social que permita el acceso a algún recurso deseable. Yo sugiero que ese recurso es el estatus de madurez, con su poder y privilegios consecuentes».

«¡Para el carro!», pensé. ¿Está diciendo que los adolescentes cometen actos ilegales porque quieren ser como los adultos? ¡Tiene gracia! Si los adolescentes quisieran ser como los adultos no robarían esmaltes de uñas de los drugstores ni se colgarían de los pasos elevados para escribir con espray en el arco «TE QUIERO LISA». Si realmente aspiraran al «estatus de madurez» estarían haciendo aburridas cosas adultas como la colada o la declaración de la renta. Los adolescentes no intentan ser como los adultos: ¡intentan *distinguirse* de los adultos!

El pensamiento floreció como el pomo de flores de un mago. En unos pocos minutos tenía perfiladas las líneas maestras de la teoría de la socialización a través del grupo; la teoría que dice que los niños se identifican con un grupo

compuesto por sus iguales, que ajustan su conducta a la norma de su grupo, y que esos grupos se contrastan con otros grupos y adquieren diferentes normas. Solo cuando llegué tan lejos me di cuenta de todo lo que ahí se implicaba, y entonces tuve que retroceder y reconsiderar las pruebas antes de aceptar la segunda parte de mi epifanía: ¡no son los padres! ¡No tiene nada que ver con los padres![2]

Entonces todo encontró su lugar. Todas las observaciones que no casaban en las teorías anteriores adquirieron de repente sentido.

No soy tan ingenua como para creer que cada nube esté forrada de plata; algunas de ellas son grises por completo. Pero si la facultad de Psicología de Harvard no me hubiera dejado sin mi título de doctora, si los problemas de salud no me hubieran apartado de volver a hacer los cursos de doctorado y no me hubiera visto forzada a pasar veinte años en casa, y si yo hubiera tenido mentores, colegas y estudiantes, quizá nunca hubiera sucedido. Si me hubiera sometido al habitual proceso de lavado de cerebro y me hubiera convertido en un miembro con una sólida posición y reputación dentro de la comunidad académica, probablemente nunca me hubiera dado cuenta de que el concepto tradicional sobre la crianza y educación de los hijos es solo una suposición, por cierto bastante injustificada. Probablemente nunca hubiera escrito un artículo diciendo que los padres contaban menos que un rosco y lo hubiera enviado a la misma revista en la que leí el artículo de Terrie Moffitt. Finalmente, no hubiera escrito este libro y tú, querido lector, no lo estarías leyendo.

Fue la adolescencia lo que me hizo ver la luz, porque es en ella donde se puede ver con mayor claridad. Incluso los firmes creyentes en la concepción tradicional de la crianza de los hijos están dispuestos a admitir que los adolescentes —al menos *algunos adolescentes*— están menos influidos por sus padres que por sus compañeros. Pero esos mismos creyentes se han convencido a sí mismos de que los adolescentes son diferentes, por lo que a eso se refiere, de los hijos menores; que les sobreviene una especie de locura cuando las hormonas los vuelven problemáticos.

Mi posición es que los adolescentes pertenecen a la misma especie que el resto de nosotros, que, a pesar de las apariencias de lo contrario, son miembros reputados de la raza humana. Están equipados con el mismo tipo de cerebro y rechazados y atraídos por los mismos palos y las mismas zanahorias. Quieren ser

como los otros miembros de su grupo, si no mejores. No quieren ser como los miembros de otros grupos. Estas peculiaridades no aparecen, como el cuco, cuando el reloj marca los trece años. Esos deseos no irrumpen en el escenario y ya no se vuelve a oír hablar de ellos.

Uno no puede ayudar, sino sorprenderse. Si están equipados con el mismo tipo de cerebro que el resto de nosotros, ¿por qué dan, tan a menudo, la impresión de que hayan olvidado cómo se usa? ¿Por qué ellos parecen menos socializados que los niños pequeños, incluso aunque ellos hayan estado socializados durante un largo período de tiempo?

Me enfrento a algunas de estas cuestiones en este capítulo. Se titula «Hacerse mayor» en vez de «Adolescencia» porque comienza en la infancia y acaba en la vejez. Si los adolescentes no te interesan y te sientes tentado a ahorrarte este capítulo, espero que no hagas lo mismo con su sección de conclusiones.

¿POR QUÉ CRECEN LOS NIÑOS?

Un licenciado sabelotodo y listillo me dijo una vez[*] que había un problema con mi teoría. Si los niños ajustan su conducta a las normas de su grupo, si las normas están determinadas por la regla de la mayoría, y si (en sociedades como las nuestras) los grupos de compañeros consisten en niños de la misma edad, ¿cómo son capaces de crecer? ¿Por qué dejan de actuar como niños pequeños y empiezan a comportarse como niños mayores? ¿Cómo es que llegan a cambiar sus normas?

La explicación tradicional —la que sostenía aquel licenciado— es que los niños imitan a los mayores. A medida que envejecen, mejoran en su afán de ser mayores. Yo rechazo esa explicación por dos razones. Primero porque, como ya dije en el capítulo 1, en la mayoría de las sociedades, los niños que actúan como adultos son considerados impertinentes. Una de las primeras lecciones que los niños deben aprender es que de ellos se espera que no se comporten como los adultos. Segundo, y como ya dije en el capítulo 9, el objetivo de un niño no es convertirse en un adulto pleno, del mismo modo que el objetivo de un prisionero no consiste en convertirse en un excelente guardián. El objetivo de un niño es ser un niño que tenga éxito como tal.

Entre los yanomami de la selva amazónica, según el antropólogo que los

estudió:

> Un hombre bien vestido no lleva a menudo nada más que una cuerda atada a su cintura, de la cual cuelga el pene. A medida que un joven madura, comienza a actuar masculinamente atando su pene a la cuerda de su cintura, y entre los yanomami se usa la siguiente frase para indicar la edad de un chico: «Mi hijo ha empezado a atarse el pene». A esa edad se produce un buen montón de bromas, pues los jóvenes sin experiencia tendrán dificultades para controlar su pene. Lleva un tiempo el hecho de que el prepucio se estire la longitud requerida para mantenerlo atado con seguridad, y hasta entonces es probable que se salga de la cuerda, para vergüenza de su propietario y diversión de los mozos y de los hombres.[3]

El antropólogo nos ha dado su palabra de que ese estilo de vestuario es bastante incómodo. La cuestión es la siguiente: ¿qué motiva al joven a soportar la incomodidad y las bromas para comenzar a atar su pene a la cuerda que le rodea la cintura? ¿Se debe solo a que en un determinado momento se da cuenta de que así es como lo lleva su padre? Los antropólogos, los psicólogos del desarrollo y los licenciados listillos así lo piensan. Yo no. El caso probatorio sería el de un chico yanomami cuyo padre, por alguna razón, no hubiera seguido la costumbre de atarse el pene. Ya te he hablado de chicos así, chicos cuyos padres son atípicos. Ellos no copian a sus padres atípicos. Ese chico hará cualquier cosa que hagan los otros chicos.

Los niños quieren ser como los otros niños. Sobre todo quieren ser como los niños que tienen mayor estatus en el grupo de compañeros. Dentro de los grupos de niños que abarcan varias edades —como ocurre en las aldeas de pueblos como los yanomami— los chicos con un estatus más alto son los mayores. Los pequeños miran hacia arriba a esos que van uno o dos años por delante de ellos, y lo hacen con admiración y envidia.

En las sociedades donde la educación es obligatoria, los niños sitúan el «ser marginado en la escuela» en tercer lugar de la clasificación de las cosas que más pueden asustarles, solo derrotada por «perder un padre» o «quedarse ciego». «Hacerse pis encima» va en cuarto lugar.[4] Un chico yanomami con el pene sin atar equivale a un chico estadounidense que se ha hecho pis en la escuela: es un chico al que se margina. Sería humillante caminar por ahí con el pene suelto mientras los otros chicos de su edad e incluso más jóvenes llevan los suyos atados. Cuando el chico yanomami ata su prepucio a la cuerda que lleva alrededor de la cintura, no está intentando ser como su padre; lo que le preocupa

es mantener su estatus entre los otros niños de la tribu. La diversión de los mayores es el palo. El respeto de los más pequeños, la zanahoria.

En sociedades urbanas como las nuestras, los grupos de compañeros usualmente se forman con chicos de la misma edad. Pero incluso dentro de los mismos grupos de edad, los niños varían en madurez física y psicológica. En tales grupos, los más maduros son generalmente los que tienen un estatus más elevado.[5] La equiparación entre madurez y estatus es lo que induce a los niños pequeños a querer comportarse, hablar y vestirse como los mayores. Los niños no se fijan en los adultos para obtener pautas de comportamiento, lenguaje o vestuario, porque los niños y los adultos pertenecen a diferentes categorías sociales que tienen, a su vez, reglas diferentes. Desear un estatus más elevado —querer ser como un chico mayor— es algo inherente al grupo, a la categoría social «chicos». Los adultos son harina de otro costal. Para un chico, los adultos no son una versión superior de *nosotros*: los adultos son *ellos*.

No te dejes confundir por el hecho de que entre los yanomami tanto los chicos como los hombres se aten el pene, pues eso en modo alguno significa que los niños quieran ser como sus padres. Dentro de una sociedad hay numerosas cosas que son comunes a más de una categoría social. Todos los yanomami, hombres, mujeres y niños, llevan el mismo estilo de peinado, con una pequeña tonsura. Los occidentales, hombres, mujeres y niños, comen todos con cuchara y tenedor.

Y no te confundas por el hecho de que a veces los chicos yanomami jueguen a ser adultos. El papel que representan no es el de su propio padre, sino una versión genérica e idealizada de un hombre.

En el juego, los niños pueden ser lo que ellos quieran: brujas, caballos, superhombres, bebés… Ellos no confunden esas fantasías con la realidad. La niña occidental que pretende ser una mamá cuando juega a las casitas, no piensa que sea una mamá en la vida real. Quien pretende ser un profesor jugando a las escuelas no comete el error de comportarse como tal en el aula de verdad.

Un chico puede desarrollar una conducta inapropiada si está claramente marcada como «juego»; del mismo modo que un adulto puede salir con una observación inadecuada si está claramente clasificada como «broma». Cuando no están jugando o bromeando, se espera de la gente que se comporte de una manera adecuada a su categoría social y al contexto social en el que se hallen.

Esta vale en cualquier sitio y para cualquier edad, una vez que hemos dejado de ser bebés. Los chicos yanomami pueden atar sus penes como los hombres y llevar el mismo peinado que los hombres y las mujeres, pero se espera de ellos que se comporten como chicos.

RITOS DE PASO

La mente humana necesita clasificar. Colocamos las cosas dentro de categorías, incluso aunque formen parte de un continuo en vez de presentarse convenientemente agrupadas. *Noche* y *día* son tan diferentes como la noche y el día, incluso aunque uno se convierta imperceptiblemente en la otra. El hecho de que la gente a la que los niños conocen abarque un continuo de edades no impide que ellos piensen en *niños* y *adultos* como categorías sociales separadas.

Para que a los individuos les sea más fácil saber en qué categoría están (y, por tanto, cómo se espera de ellos que se comporten), las sociedades como la de los yanomami proporcionan algunos indicadores. Para las chicas es fácil, porque la naturaleza se lo proporciona: el primer período menstrual. Cuanto ha de hacer la sociedad es reconocerlo, tener constancia de ello.

El acceso a la mayoría de edad de una chica yanomami está descrito en un interesante libro titulado *Yanoáma: The Narrative of a White Girl Kidnapped by Amazonian Indians*. Se trata de la verdadera historia de una mujer llamada Helena Valero que les fue arrebatada a sus padres brasileños cuando tenía unos once años de edad por una partida de guerreros yanomami armados con flechas envenenadas. Vivió con los yanomami —vivió como una yanomami— durante veinte años.

Helena explica que, entre los yanomami, de una chica que experimenta su primer período menstrual se dice que es «consecuente»:

> Todas nosotras fuimos al gran *shapuno*, un anillo de chozas cubierto por un techo redondo, donde había dos chicas consecuentes. Cuando las chicas tienen de doce a quince años y están a punto de convertirse en adultas, justo cuando comienzan, son encerradas en una jaula hecha con *assai*, ramas de palmera y otras ramas de *mumbu-hena* que solo he visto en aquellas montañas. Atan todas las ramas con lianas, muy fuerte, para que no se vea a la chica. Dejan una pequeñísima entrada. Los hombres y los chicos no deben mirar en esa dirección.[6]

La chica permanece en la jaula durante una semana, con un fuego encendido todo el tiempo. Se le restringe el agua y la comida y no le está permitido hablar. Finalmente, hay una breve ceremonia en la que se queman hojas de bananeras secas y después viene la parte divertida:

> Entonces la madre, con las otras mujeres, acompaña a su hija al bosque y la adornan… Una mujer comienza a frotar todo su cuerpo con un *urucu* rojo, hasta que aquel se vuelve de color rosa. Después trazan líneas quebradas, negras y marrones, en su cara y en el cuerpo, creando dibujos muy bonitos. Cuando está completamente pintada, pasan a través de los amplios agujeros de sus orejas las cuerdas de hojas tiernas de *assai*… Después cogen plumas de colores y las encajan en los agujeros que tienen en las comisuras de la boca y en medio del labio inferior. Una mujer prepara también un palo largo y delgado que atraviesa los agujeros que también tienen en las aletas de la nariz. ¡La joven está preciosa, pintada y decorada de esa manera! Las mujeres dicen: «Ahora, vamos allá». La chica comienza a caminar y detrás de ella van las otras mujeres y las niñas pequeñas.

La comitiva se dirige lentamente hacia el centro del poblado para que todo el mundo pueda admirar a la debutante. Aunque ella probablemente no tenga más de quince años (la primera regla les viene más tarde a las chicas en las sociedades tribales), ya se la considera lo bastante mayor como para casarse. Si su padre ya la ha prometido a alguien, ella se irá a vivir con su nuevo marido. Entró en la jaula como una chica y salió de ella convertida en una mujer, como si un mago hubiera pasado por encima de ella su varita mágica y ¡hale hop!: ya eres una mujer.

Para los chicos es un poco diferente. La naturaleza no proporciona una señal para el inicio de la edad viril, por lo que la mayoría de las sociedades tribales remedian esa falta proporcionando ellos la señal. Los ritos de pubertad son el tema favorito de los antropólogos, y los masculinos son sobre los que más les gusta escribir. La colega de Margaret Mead, Ruth Benedict, ha proporcionado una descripción de los ritos de iniciación de los indios zuñi de Nuevo México. Los grupos de chicos zuñi son iniciados cuando tienen unos catorce años en un extenso procedimiento que incluye azotes por parte de los enmascarados «kachinas».

> Es en esta iniciación cuando a los chicos se les pone la máscara kachina en la cabeza y se les revela que los danzantes, en vez de ser seres sobrenaturales del Lago Sagrado, son en realidad sus vecinos y sus parientes. Después de acabar los azotes, a los cuatro chicos más altos se les pone

> frente a frente con los kachinas que los han azotado. El sacerdote levanta las máscaras de sus cabezas y las coloca sobre las de los chicos. Es la gran revelación. Los chicos están aterrorizados. Se les quitan los látigos de yuca a los kachinas y se les ponen a los jóvenes en la mano que están frente a ellos, ahora con las máscaras en la cabeza. Se les ordena azotar a los kachinas. Su primera lección consiste en que ellos, como mortales que son, deben ejercer todas las funciones que los no iniciados adscriben a los seres sobrenaturales.[7]

Los detalles varían, pero los ritos masculinos de pubertad en las sociedades tribales tienden a tener muchas cosas en común. Algunos chicos son iniciados juntos, en un grupo. Temporalmente se les aparta del resto de la sociedad. Han de hacer una ardua preparación que, normalmente, incluye la revelación de un conocimiento secreto y, a menudo, una buena cantidad de terror y de dolor (Benedict menciona de pasada una tribu que entierra a los chicos en colinas de hormigas). Una vez se ha superado el reto, son reintroducidos en la sociedad y se les reconoce su nuevo estatus. Quizá no sean aún adultos de primera clase; quizá sigan entrenándose en la madurez hasta pasar una prueba ulterior, como matar a un hombre en una batalla o tener un hijo; pero lo seguro es que ya no son niños.

¿Por qué, se pregunta el etólogo Irenäus Eibl-Eibesfeldt, son los ritos masculinos de pubertad aptos para ser tan severos en las sociedades tribales? Pues porque, como él dice, el chico «debe emanciparse de su familia para que pueda identificarse con el grupo a otro nuevo nivel. Debe desarrollar una lealtad al grupo que va más allá de la lealtad a su propia familia». La iniciación, según Eibl-Eibesfeldt, saca al chico de la «esfera de su familia inmediata» y lo entrega al grupo.[8]

Estoy de acuerdo con Eibl-Eibesfeldt acerca de la lealtad al grupo, pero no acerca de la emancipación del chico de su familia. El chico deja la «esfera de su familia inmediata» cuando sale de los brazos de la madre y entra en el grupo de juegos de los niños, a la edad de tres años. El objetivo del rito de pubertad es sacarlo del grupo de juego y meterlo, junto con sus compañeros de juego infantil, en una nueva categoría social, en la que se espera de él que asuma el trabajo y las responsabilidades de un hombre. Debe soportar el dolor y el miedo y estar hombro con hombro con los otros hombres del poblado para defenderlo contra los enemigos. Él es, ahora, un «consecuente».

Por el contrario, los estadounidenses o europeos de catorce años no son seres «consecuentes» para la sociedad. A la edad en que una chica yanomami es

considerada suficientemente mayor como para casarse y un chico lo bastante mayor como para entregar la vida defendiendo su poblado, al adolescente occidental no se le considera lo suficientemente mayor como para abandonar la escuela.

NI CARNE NI PESCADO

Los niños tienen un peculiar modelo de crecimiento que no se observa en otros mamíferos. Crecen rápidamente en los dos o tres primeros años, después el crecimiento se hace más lento y sigue así durante una década. Más tarde, en la temprana adolescencia, hay un crecimiento rápido, el «estirón», y se disparan hasta la talla adulta. Es como si la naturaleza estuviera tratando de mantener a los niños como niños tanto como le sea posible para después, así que los objetivos de la infancia han sido conseguidos, impulsarlos hacia la edad adulta lo antes posible, acortando el período de incertidumbre en el que no son ni carne ni pescado.[9]

Ese mecanismo ha funcionado bien durante muchos miles de años. Cuando los humanos vagaban en grupos de unos cincuenta individuos, o vivían en pequeños poblados, había dos grupos de edad: niños y adultos. Te identificabas con un grupo o el otro y sabías, a través de tus iguales, cómo habías de comportarte. Cuando los jóvenes alcanzaban la talla de adultos, se convertían en tales. Luchaban, trabajaban y tenían niños exactamente igual que el resto de los hombres.

Ahora vivimos en tiempos más complejos y dos grupos de edad no cubren nuestras necesidades: una persona puede ser tan grande como un adulto pero no ser un adulto. Hemos tenido que crear categorías sociales en las que incluir a esas personas. Una de esas categorías es la denominada *adolescentes*. Durante los años sesenta, apareció una nueva categoría, pues nuestra sociedad contenía un grupo de gente que era mayor que los adolescentes pero que rehusaba identificarse a sí mismo como adultos. Tenían su propia categoría, aunque sin ceremonias ni ritos de paso. Entrabas en ella al dejar tu casa e ingresar en la universidad o al unirte a una banda errante; la abandonabas al alcanzar el tope superior establecido por los propios miembros: nunca confíes en nadie que pase de los treinta, dicen. Lo que quieren decir es que cualquiera que pase de los

treinta es *ellos*.

Hoy, sin guerra del Vietnam que los una, ese grupo de edad se ha dividido en subgrupos. Algunos de ellos son estudiantes modélicos en universidades y escuelas profesionales; algunos están teniendo hijos o programando ordenadores, reparando coches o buscando trabajo. El resultado final es que no hay ningún colchón amortiguador entre adolescentes y adultos; el grupo de edad que había entre ellos ha desaparecido de todas todas. Hoy en día los adolescentes tienden a no ver a mucha gente que entra en la veintena: los «jóvenes adultos» andan por ahí, en otros sitios. Lo cual deja a los adultos reales —padres, profesores y policías que se supone han de encargarse de ellos— convertidos en el blanco de las críticas de los grupos adolescentes.

Pertenecemos a una especie que tiene una larga historia evolutiva de vida en pequeños grupos que han competido o peleado entre ellos. Los ganadores en esos enfrentamientos fueron nuestros ancestros, y es a ellos a quienes debemos nuestra inclinación a identificarnos con un grupo y a que nuestro propio grupo sea el que más nos guste. A ellos les debemos la facilidad con que se despierta nuestra hostilidad hacia otros grupos.

En las sociedades cazadoras-recolectoras o en las sociedades tribales no había sino dos grupos de edad: niños y adultos. ¿Había hostilidad entre ellos? Si la había, era sutil y callada. Los niños han sido concebidos por la evolución para despertar el instinto de la crianza en los adultos; evolucionaron de ese modo porque aquellos que no tenían lo que provocaba que sus padres los quisieran tenían menos probabilidades de sobrevivir. Los adultos fueron concebidos por la evolución para criar a los hijos; evolucionaron de ese modo porque aquellos que carecían de ese instinto —sí, ¡instinto!— tenían menos posibilidades de tener éxito en la crianza de los hijos para asegurar la continuidad de sus genes. El instinto de crianza es poderoso en los humanos. No depende de la creencia de que compartes tus genes con la pequeña criatura, pues una mascota animal puede provocar esa reacción exactamente igual que un bebé humano. Yo misma me he sorprendido pensando «¿No es mona?», acerca de una pequeña botella de muestra de un detergente para la lavadora.

Creo que la evolución nos da dos sistemas independientes, controlados por diferentes zonas mentales, para hacer que queramos encargarnos del cuidado de los niños. Los teóricos de la evolución, inspirados por la idea del «gen egoísta»,

tienden a hablar acerca de un único sistema, basado en el parentesco: amamos a nuestros hijos porque llevan nuestros genes. Esta teoría predice que deberíamos querer más a aquellos que se nos parecen que a los que no, lo cual resulta ser verdad. Pero también predice que deberíamos querer más a nuestros hijos mayores que a los pequeños, porque los mayores están más cerca de ser capaces de perpetuar nuestros genes engendrando nietos para nosotros. Aunque la muerte de un hijo de ocho años parece herir más profundamente a los padres que la muerte de un hijo de un año, mientras ambos están vivos es el de un año el que se lleva toda la atención y los besos. El problema con un punto de vista sobre la paternidad basado en el parentesco es que pone todos los huevos en una misma cesta.[10]

Y se necesita un punto de vista de dos cestas sobre la paternidad para explicar qué sucede en la adolescencia. La evolución nos proporciona dos razones para amar a nuestros hijos: porque llevan nuestros genes, y porque son pequeños y muy ricos. La evolución solo nos da una razón para amar a nuestros adolescentes: porque llevan nuestros genes. Una vez que alcanzan la talla adulta —una vez que se les estira la cara, les crece la nariz y el sudor les huele a ganso — los adolescentes dejan de inspirarnos el instinto de crianza. Por su parte, ellos ya no nos necesitan gran cosa. Son capaces de manejarse —al menos en el tipo de entorno para el que están concebidos— sin sus padres.

Cuando los únicos grupos de edad son niños y adultos, la hostilidad entre los grupos está oscurecida por la dependencia, por un lado, y la crianza, por el otro. Pero cuando los adolescentes forman su propio grupo, la hostilidad entre los grupos de edad —entre adolescentes y adultos— puede aflorar. Y aflora. Es mutua, creo yo. La hostilidad es más visible cuando la grupalidad es relevante, porque es la grupalidad lo que la provoca. Cuando la grupalidad no es relevante, es perfectamente posible para los adolescentes tener relaciones afables con los adultos. Algunos de sus mejores amigos son adultos.

Ahora puedes entender por qué los adolescentes se enojan tanto por que los adultos se meten con sus formas de vestir o de hablar, y por qué se ven forzados a inventarse otras nuevas. Han adquirido una talla adulta, más o menos, pero no quieren que se les confunda con los adultos. Necesitan modos de señalar su identidad de grupo y su lealtad a los otros miembros de su grupo. La gran pregunta de la vida adolescente —la pregunta no formulada que los adolescentes

se hacen unos a otros y que constantemente se responden— es esta: ¿Eres uno de *nosotros* o uno de *ellos*? Si eres uno de los nuestros, pruébalo. Pruébalo mostrando que no te preocupan en modo alguno sus reglas. Pruébalo haciendo algo —un tatuaje estaría bien, y una perforación de la nariz mucho mejor— que te marque irrevocablemente como uno de los *nuestros*.

Ves exactamente lo mismo entre poblados en guerra en las sociedades tribales: la creación de diferencias culturales y el uso de señales visibles —cuanto más permanentes mejor— para airear a los cuatro vientos las diferencias. Si sus monitores no hubieran arreglado las cosas entre ellos, quizá los Águilas y los Serpientes de cascabel hubieran acabado haciendo lo mismo. Los Águilas podrían haberse hecho una tonsura, como los monjes. Los Serpientes de cascabel podrían haber escogido pintarse las caras, como los chicos malos de *El señor de las moscas*.[11] Tales señales tienen un valor práctico, además de simbólico: resulta más fácil distinguir a tus amigos de tus enemigos en el fragor de la batalla. Los uniformes de los equipos deportivos profesionales no solo sirven para recordarles a los seguidores a qué parte han de animar.

UN MECANISMO PARA EL CAMBIO SOCIAL

La hostilidad hacia los adultos no surge como algo nuevo en la adolescencia. Aunque ha estado bien guardada bajo la manta, se ha mantenido en reposo durante mucho tiempo, especialmente entre los chicos. (La grupalidad, como dije en el capítulo 10, parece ser más fuerte entre los hombres). El lenguaje soez usado por los Serpientes de cascabel es típico. Esos chicos procedían de familias respetables, fieles frecuentadores de la iglesia. Pero ellos aprendieron esas palabrotas de chicos mayores que ellos, no de sus padres.

El sociólogo Gary Fine pasó tres años observando a los miembros de los equipos de la liga infantil de béisbol. Descubrió que los pequeños que son «dulces, e incluso considerados» con sus padres, pueden ser notablemente desagradables cuando están con sus compañeros.[12] Los preadolescentes agradables les gastan travesuras a los adultos y presumen entre ellos de su conocimiento sexual. Hablan acerca de las chicas de un modo despectivo, con términos sexuales explícitos, y usan «maricón» como un insulto normal. Como los tacos han perdido su mordiente agresiva, los chicos de buenas casas de clase

media usan la peor expresión que conocen, «negro de mierda», y dibujan el peor tipo de *graffiti*, la esvástica. Sus padres no son racistas y se quedarían estupefactos.[13] Lo cual, obviamente, es de lo que se trata. Es un error llamar un «delito de prejuicio» al hecho de que esos chicos pinten esvásticas, y un error aún mayor el censurar a sus padres por ello. Pintan esvásticas porque nadie pestañea ya si pintan «QUE TE JODAN».

Pero los preadolescentes simplemente están jugando a la rebelión: actúan de ese modo solo cuando sus padres no los están observando. La variedad de rebelión «delante de tus narices» se postergará hasta el momento en que alcancen el tamaño adulto y sean capaces de manejarse sin sus padres, al menos en el entorno para el que han sido concebidos. Pueden ser inmaduros, pero no son tontos de remate.

La variedad de rebelión «delante de tus narices», en la que muchos adolescentes se complacen hoy en día, es característica de las sociedades que mandan a los adolescentes a la escuela. No se encuentra, porque no tendría sentido, en sociedades que consideran que las chicas de catorce años ya son mujeres casaderas, y los niños de catorce años lo bastante mayores como para compartir las responsabilidades y las armas de los hombres. Desde el momento en que esos adolescentes están clasificados como adultos (por ellos mismos o por los demás), no tienen ninguna motivación para ser distintos de los adultos. Pueden albergar resentimiento contra adultos en particular —contra la suegra que los hace trabajar como esclavos, o el padre que compite con él por las esposas—, pero la grupalidad no desempeña un papel en esos resentimientos. Y no lo hace porque, en la mayoría de esas sociedades, los adolescentes no tienen la oportunidad de andar vagando a sus anchas con otros adolescentes como ellos. No tienen el concepto de adolescencia. No tienen grupalidad porque no tienen grupo.[14]

Los adolescentes se convierten en una fuerza que ha de ser reconocida como tal cuando están reunidos en un sitio, como en los modernos institutos. Como lo estaban en las viejas escuelas, hace más de dos mil años. En la Atenas de los siglos V y V a. C., algunos filósofos griegos se ganaban la vida proporcionando educación a los hijos de los atenienses ricos. La filosofía aparecía como una ligera defensa frente a la rebelión «delante de tus narices» de un grupo de adolescentes. Sócrates se quejaba de que no lo respetaran: sus alumnos «no se

levantaban cuando los mayores entraban en la habitación. Charlaban cuando había otras personas. Se zampaban los bocados delicados en la mesa y tiranizaban a sus profesores». Aristóteles también se sintió indignado por la actitud de sus estudiantes: «Se veían a sí mismos como omniscientes y son positivos en sus afirmaciones; esa es, en efecto, la razón de que todo lo lleven demasiado lejos». Sus bromas no divertían al filósofo: «Les encanta reírse y, en consecuencia, les apasionan los chistes. La burla es una disciplinada insolencia». [15]

Puede que les hayan amargado el despertar a sus profesores,[*] pero hicieron de la Atenas del siglo v el centro del mundo antiguo. Cuando juntas un grupo de personas que no son niños y no son adultos, lo que tienes es un mecanismo para un rápido cambio social.

En una sociedad que contiene solo dos categorías, niños y adultos, una cultura puede ser transmitida virtualmente inalterada por cientos de generaciones. Los niños no son transformadores de la cultura: aún se están familiarizando con ella y no son suficientemente independientes. Los adultos tampoco lo son: son mantenedores del *statu quo*. Los verdaderos transformadores de la cultura son quienes abandonan la adolescencia y entran en la juventud de la veintena y tienen un grupo de edad propio. La grupalidad los motiva para distinguirse de sus padres y de sus profesores. Están tan ansiosos por contrastarse a sí mismos con la generación que va por delante de ellos que las diferencias no tienen por qué ser mejoras: en efecto, a menudo no suelen serlo. Adoptan diferentes conductas y diferentes filosofías; inventan nuevas palabras y nuevos adornos.

Y arrastran con ellos esas manifestaciones hasta la edad adulta. Dejan a sus hijos la pesada carga de encontrar nuevos modos de diferenciarse. ¿Papá y mamá fumaban marihuana? Pues nosotros tendremos que buscarnos otra cosa para fumar.

Los adolescentes no rechazan toda la filosofía de sus padres. A veces los hijos de fumadores de porros, los fuman también. Aunque la opción de qué escoger y qué dejar puede ser arbitraria, hay algunas cosas que siempre se guardan. No tendría sentido que cada generación comenzara completamente de nuevo.

Como la decisión de qué guardar y qué despreciar es arbitraria, y como la

gente joven en las sociedades desarrolladas tiende a asociarse básicamente con compañeros de su edad, cada nueva promoción de bachilleres o de universitarios crea una cultura propia. Cada nueva cultura mezcla las aportaciones que recibe de la sociedad en su conjunto —de los medios de comunicación, de lo que pasa en el mundo, de las culturas de promociones anteriores— con algo nuevo, añadido por sus creadores como una manera de distinguirse a sí mismos de sus predecesores.

La rápida sucesión de culturas fue especialmente notable durante el final de los años sesenta y los primeros años de los setenta. Un equipo de psicólogos que estudió a los adolescentes durante ese período llegó a la conclusión de que ser miembro de un grupo era un factor importante para el desarrollo de la personalidad: cada grupo parece ejercer cierta atracción y rechazo sobre la personalidad de sus miembros. Por ejemplo, los jóvenes de catorce años en 1972 eran más independientes de lo que lo habían sido los de catorce años solo un par de años antes, pero puntuaban más bajo en éxitos alcanzados y en nivel de conciencia. La libertad les importaba más que a sus predecesores; tener éxito en la escuela les importaba menos. Los tiempos estaban cambiando.

GRUPOS DENTRO DE LOS GRUPOS

Las categorías sociales de los niños tienden a ser inclusivas y a basarse en simples características demográficas. Una chica de tercer curso se identificará a sí misma como una chica de tercer curso, y esa autoclasificación no depende de si les gusta a otras chicas de su clase u otras le gustan a ella. Si hay muchas chicas de tercer curso y no hay nada que las cohesione, podrían dividirse en subgrupos basados en otras características demográficas como la raza o la clase socioeconómica.

Pero las escuelas tienen grupos con grupos, a su vez, dentro de ellos; incluso los de tercer curso pueden escoger en un menú de autoclasificaciones. Dentro de los grandes grupos demográficos hay otros pequeños —pandillas— de niños que salen juntos. Los niños de esas pandillas tienen, por lo general, actitudes semejantes hacia el trabajo escolar, a favor o en contra, y actitudes semejantes hacia otras cosas. En la escuela elemental las pandillas aún son flexibles: los chicos entran y salen de ellas. Cuando cambian, sus actitudes se ajustan a las de

sus nuevos amigos.

En el instituto es bastante más difícil pasar de una pandilla a otra. Cuando los niños llegan al instituto, la mayoría de ellos han sido ya tipificados por sus compañeros de clase y por sí mismos. Las pandillas temporales de los primeros años se han solidificado en rígidas categorías sociales que no se basan solo en la demografía: ahora reflejan la personalidad, las inclinaciones y las habilidades de quienes pertenecen a ellas.[16]

Lo otro que ha cambiado es el número de opciones disponibles. Los institutos tienen bastantes más matriculaciones que las escuelas elementales y los estudiantes son libres para seleccionar a sus compañeros, por lo que son capaces de dividirse de un modo más preciso. Estoy segura de que has oído hablar de algunas de las categorías que se hallan en los institutos: los bromistas, los empollones, los necios, los chicos que son muy populares, los pasotas y los delincuentes. Cuanto mayor sea el instituto, mayores son las opciones de elegir categoría social.[17] Un instituto de una gran ciudad es probable, por ejemplo, que tenga un grupo de chicos con un interés artístico o teatral y que no se siente atraído por las chicas. Grupos de ese tipo es difícil encontrarlos en los pequeños institutos rurales, lo cual puede ser una de las razones por las que la homosexualidad masculina es menos común en tales sitios.[18] Tener o no tener un grupo con el que identificarse puede marcar la diferencia respecto de un chico que se siente inseguro sobre qué tipo de persona es.

Dios los cría y ellos se juntan, en el instituto; pero no necesariamente lo hacen por su propia voluntad. Los críos a veces se ven forzados a caer dentro de categorías sociales a las que ellos no pertenecen. Nadie escoge ser un necio. De hecho, en un instituto típico, nadie escoge ser un empollón. Los chicos a los que se les cuelga esa etiqueta son aquellos a los que no se les da bien el deporte o no son lo suficientemente populares como para entrar en uno de los grupos que tienen un estatus más alto. Entre la mayoría de los adolescentes euroamericanos y afroamericanos la inteligencia no se considera una ventaja. Puedes ser capaz de salir adelante con ella, pero solo si tienes otros valores que sean apreciados por tus compañeros.[19]

Quizá la inteligencia no es un valor porque a los chicos a los que se les da bien la escuela se les ve como chaqueteros: demasiado sometidos a la influencia de *ellos*, padres y profesores. El antropólogo Don Merten ha descrito una

categoría social semejante en un instituto de Illinois: a sus miembros se les pone el peor remoquete *mels* (derivado de Melvin). En esa escuela, un chico que madura lentamente, poco inclinado a los deportes y no particularmente atractivo, puede ver su vida destrozada —o al menos su adolescencia— si le clasifican como *mel*. A diferencia de un cerebro, un «mel» no es excepcionalmente inteligente o estudioso; sin embargo, igual que a un empollón, se le ve demasiado influido por los adultos. Su fracaso a la hora de despreciar los principios de los adultos le hace demasiado infantil a ojos de sus compañeros.

> La mayoría de los adolescentes perciben la transición de la escuela elemental como una mezcla de dos conjuntos de cambios: deshacerse del pasado infantil y aceptar el futuro adolescente. Para sus compañeros, los *mels* no hacen bien ninguna de esas dos tareas, pero especialmente la primera. Una vez que un individuo ha sido clasificado como *mel* se convierte en objeto del hostigamiento de los demás.

Aunque a un chico al que han etiquetado le resulta muy difícil desprenderse de esa etiqueta, no es imposible si él está dispuesto a recurrir a medidas heroicas. Uno de los sujetos del estudio de Don Merten era un chico llamado William, a quien hostigaban y de quien se burlaban en séptimo curso, pero que se las ingenió para desembarazarse de los restos de *mel* que le quedaban en octavo. William se lo propuso sistemáticamente. Se separó de los otros *mel* (el hecho de que compartieran una categoría social no significaba que se cayeran bien entre sí). Comenzó a rebelarse cuando le pinchaban y dejó de contar chismes sobre sus acosadores. Deliberadamente, además, transgredió las normas de la escuela. El momento culminante se produjo cuando otro chico le quitó un lápiz en medio de una clase de inglés. William gritó en voz alta: «¡Que te jodan!», y fue enviado por el profesor al despacho del director. Así acabó la estancia de Williams en el valle de los *mels*.

Algunas categorías sociales en el instituto son voluntarias; otras son asignadas. La categoría de delincuente es una mezcla. Algunos de sus miembros se unen a ella voluntariamente, atraídos por la excitación y el peligro. Buscadores de sensaciones, los llaman los psicólogos. Otros no tienen la posibilidad de elegir: nadie de los otros grupos los aceptará. Se trata de niños que fueron rechazados por sus compañeros en la escuela elemental, a menudo por ser hiperactivos, tener mal genio o ser abiertamente agresivos. Cuando

llegan al instituto ya han encontrado a otros como ellos y se animan unos a otros. Para empezar, los chicos en los grupos de compañeros adolescentes son semejantes; la grupalidad les empuja a parecerse unos a otros y a diferenciarse de los miembros de otros grupos. Los empollones, cada vez lo son más; los necios, cada vez más necios; y los delincuentes acaban teniendo serios problemas.[20]

PADRES CONTRA COMPAÑEROS

La mayoría de los adolescentes viven en barrios llenos de gente que es muy parecida a sus padres; sus compañeros viven en hogares como el suyo propio. Los chicos llevan al grupo lo que han aprendido en casa y retienen todo aquello que tienen en común, lo cual, en barrios homogéneos, resulta ser bastante. Si crecieran en un barrio donde la mayoría de los chicos hubieran planeado convertirse en médicos, como el doctor Snyder del capítulo 9, no necesariamente abandonarían esos planes el día que les cambiara la voz. En los barrios homogéneos, con críos a los que les va bien en la escuela, la rebelión adolescente puede ser un tipo de acción meramente formal, manifestada de una forma enojosa, pero no perjudicial. Una chica se tiñe la mitad del pelo de púrpura y se convierte en vegetariana. Un chico se afeita la mitad de la cabeza y escucha música que su familia no puede soportar. Sin embargo, se matriculan en la universidad. Puede que parezcan estúpidos, pero no lo son en absoluto.

Los institutos ofrecen un buen surtido de grupos de compañeros, pero en el tipo de barrio que acabo de describir la mayoría de esos grupos pueden ser relativamente benignos desde el punto de vista de los padres. Cuando el grupo de compañeros y los padres tienen objetivos y valores congruentes, lo más probable es que haya un mínimo de conflicto entre los adolescentes y sus padres.

Es bastante más probable que el conflicto se dé cuando los adolescentes se convierten en miembros de grupos con valores y objetivos muy diferentes de los de los padres. La adolescente que se mete en lo que sus padres llaman una «mala banda» no va a tener una vida familiar tranquila. A sus padres no les gustan sus amigos; ni el modo como se viste y actúa; y mucho menos los informes que reciben de la escuela. Le dicen que deje de ver a sus amigos, pero ellos no pueden controlar lo que hace o deja de hacer cuando no está en casa, por lo que

los ve a espaldas de sus padres y les miente sobre ello. Los padres tienen dos opciones: pueden volverse más duros, en un intento de retomar el control sobre su hija (relee lo que dije acerca de los padres «demasiado duros» en el capítulo 3) o pueden pasar del asunto (relee lo que dije sobre los padres «demasiado blandos»).

Los adolescentes que son miembros de grupos encantadores tienden a llevarse bien con sus padres; los adolescentes que son miembros de grupos delincuentes tienden a llevarse bastante mal con los suyos. Los psicólogos del desarrollo usan esta correlación como una prueba de la influencia de los padres, una prueba para apoyar lo que ellos ya creen que es verdad. Su punto de vista es que los adolescentes encantadores están influidos por sus padres porque estos usan el método de educación y crianza adecuado; los adolescentes desagradables están influidos por sus compañeros y no por sus padres, porque los padres usan el método de educación y crianza inadecuado.[21]

Lo que yo veo es que ambos grupos de adolescentes están igualmente influidos por sus compañeros, y lo único que ocurre es que pertenecen a diferentes tipos de grupos de compañeros.

Mi marido y yo tuvimos una adolescente de cada clase. Nuestras hijas crecieron en el mismo barrio y fueron a la misma escuela durante cuatro años. En la escuela elemental pertenecían al mismo tipo de grupos de compañeras, pero no ocurrió lo mismo en el instituto. La mayor era una empollona, la pequeña era un desastre. Ambas salieron bien al final (la mayor es una científica cibernética, y la menor es enfermera), pero una se encaminó directamente hacia su objetivo y la otra siguió una ruta más sinuosa.

Nuestras dos hijas han sido criadas por los mismos padres, pero ellas fueron muy diferentes, como suele suceder con los hermanos. La mayor no necesitaba que la guiáramos: hacía lo que quería hacer y coincidió con que era lo que nosotros queríamos que hiciera. La pequeña hacía poco uso de nuestra guía, pues la rechazaba de plano: entraba en conflicto con los valores y los objetivos de su grupo de compañeros. Nosotros, sus padres, nos sentimos frustrados y furiosos, y ella se enfadaba con nosotros a menudo.

No es sorprendente que una niña que pertenezca a un grupo de compañeros amable se lleve bien con sus padres, y que otra que pertenece a un grupo distinto se lleve mal con ellos. La cuestión es la siguiente: ¿qué les ha impulsado a

convertirse en miembros de esos grupos de compañeros? ¿Fue por algo que hicimos mi marido y yo? ¿Ha sido por nuestra culpa? Si yo digo que no, pensarás que estoy tratando de rehuir la responsabilidad y lavarme las manos.

Pero estoy entrando ya en asuntos que pertenecen al próximo capítulo, y pido retrasarlo unos momentos. En el siguiente capítulo te presentaré mi caso particular y podrás enjuiciarlo.

POR QUÉ LOS ADOLESCENTES HACEN COSAS ESTÚPIDAS, Y CÓMO PARARLES LOS PIES

A veces —enfrentémonos a ello— se vuelven completamente tontos. Desdeñan nuestras advertencias y las que figuran impresas en las cajetillas y se vuelven adictos al tabaco. Tienen relaciones sexuales muy pronto y a menudo olvidan usar el preservativo. Conducen a mucha velocidad, beben demasiado y —como nos dijo Terrie Moffitt— quebrantar las leyes es, para ellos, una faceta normal de sus vidas.

Mi hija menor comenzó a fumar cigarrillos cuando tenía trece años, a pesar de la ración de propaganda antitabaco que le he suministrado regularmente desde que aprendió a hablar. Pensé que era muy lista al tratar ese tema: hacía hincapié en lo asqueroso que era, y no en los riesgos para la salud, pero no funcionó. Pertenecía a un grupo —el de los desastres— en el que lo que tocaba hacer era fumar. Se trataba de una norma del grupo. ¿Estás pensando en que era la «presión de los compañeros»? ¡Tonterías!, según los adolescentes entrevistados por la psicóloga Cynthia Lightfoot. He aquí lo que dijo uno de ellos sobre por qué empezó a beber:

> Estás intentando con todas tus fuerzas mostrarles a los demás la gran persona que eres, y el mejor modo de hacerlo es, si todo el mundo ya bebe, y por lo tanto eso es lo que ellos piensan que se ha de hacer, pues hacer lo mismo para probarles que tienes los mismos valores que ellos y que eres un tío legal. Por otro lado, la idea de la presión de los compañeros es una tontería. Lo que yo he oído sobre la presión de los compañeros en la escuela es que alguien se te va a acercar y te va a decir: «Toma, bebe esto y te relajarás». No fue así en absoluto.[22]

Como Lightfoot resumió, «la presión de los compañeros es menos un

empujón para que se amolden que un deseo de participar en experiencias que se consideran relevantes, o potencialmente relevantes, para la identidad del grupo». Los adolescentes rara vez necesitan un empujón para adecuarse a las normas de su grupo; eso quedó establecido hace mucho tiempo, en la infancia.

Los adolescentes que fuman no solo tienen compañeros que fuman: a menudo tienen padres que también fuman. La mayoría de la gente, psicólogos y no psicólogos, asumen que la influencia de los padres tiene un papel importante en la adicción al tabaco de los adolescentes. Dan por supuesto que los chicos que ven fumar a sus padres están más inclinados a pensar que fumar es una cosa de adultos y querrán, por tanto, hacerlo ellos mismos. Con anterioridad ya ataqué una suposición parecida acerca de por qué los yanomami atan sus penes. Fumar resulta más complicado, pero tiene una gran ventaja sobre la atadura del pene: tenemos cajones llenos de datos sobre ello.

En el pasado, el hábito del tabaco era una parte aceptable de la cultura de los adultos en muchos barrios occidentales, y también una parte aceptada de la cultura de los chicos. Los adolescentes fumaban porque todos los de su edad lo hacían. Los padres ponían objeciones muy tenues, si es que las ponían. El tabaco se ha transmitido del mismo modo que otros aspectos de la cultura, del mismo modo que se ha transmitido la atadura del pene entre los yanomami.

Ya no se transmite más de ese modo porque ahora es raro encontrar un barrio en el que la mayoría de los adultos fume, y es raro encontrar padres que aprueben que sus hijos fumen, incluso aunque ellos mismos sean fumadores. Hoy en día, fumar es probable que sea una señal de solidaridad adolescente. Es un modo de demostrar la pertenencia a un determinado grupo dentro del instituto; de demostrar tu desprecio hacia otros grupos (los santitos y los necios); y de probar que te importan un comino las reglas de los adultos y sus preocupaciones. Es como llevar una chaqueta determinada para mostrar a qué banda perteneces. Como hacerse una tonsura para mostrar a qué tribu perteneces.

La investigación ha mostrado que la mejor predicción para saber si un adolescente se convertirá en fumador consiste en saber si sus compañeros fuman; mucho mejor que si sus propios padres fuman. También es más probable que los adolescentes que fuman se líen con otros chicos de «conducta problemática»: para beber, tomar drogas ilegales, tener relaciones sexuales muy pronto, hacer novillos o dejar la escuela y para infringir las leyes. Pertenecen a

grupos de compañeros entre los que tales conductas se consideran normales.[23]

Pero fumar, como ya he dicho, es complicado. El hábito del tabaco crea adicción. La gente difiere en cuántas probabilidades hay de que experimenten con sustancias adictivas como la cocaína, y cuántas de que se conviertan en adictos; y en esas dos diferencias hay implicados factores genéticos. Resulta que la adicción al tabaco sigue la misma pauta que se ha encontrado para los rasgos de personalidad: dos personas que comparten genes es más probable que se parezcan —para ser fumadores o no fumadores—; pero compartir un hogar no convierte esa feliz congruencia en algo más probable. La razón por la que los padres que fuman tienen a menudo hijos que fuman se debe a que fumar es en parte genético.

Fue preciso que un genetista conductista —David Rowe, de la Universidad de Arizona— distinguiera las influencias del medio de las propiamente genéticas. El entorno para que un adolescente fume o no influye solo de un modo: es más probable que lo haga si los padres fuman. Los genes actúan de dos maneras: primero, con sus efectos sobre la personalidad: un impulsivo buscador de sensaciones es más probable que acabe en un grupo que favorece el fumar; segundo, haciéndolo más susceptible de volverse adicto a la nicotina.[24]

Exponerse a la relación con compañeros que fuman es lo que determina que un adolescente tenga la experiencia del tabaco. Lo que determinarán sus genes es si se engancha o no.

Como no podemos hacer nada respecto de los genes, el único modo de no engancharse al tabaco es no iniciarse. Quien piense que eso puede hacerse simplemente poniendo «¡Peligro! ¡Veneno!» en el paquete de cigarrillos va muy equivocado. El humorista Dave Barry fumó su primer cigarrillo el verano en que cumplía quince años, y por unas razones tan forzosas entonces como lo son hoy para nuestros adolescentes:

> ARGUMENTOS CONTRA EL TABACO: Es una adicción repulsiva que de forma lenta pero segura te convierte en un invalido jadeante, de piel amarilla, con algún tumor y siempre sacando esputos marrones del único pulmón que te queda.
>
> ARGUMENTOS A FAVOR DEL TABACO: Otros adolescentes fuman. ¡Caso cerrado! ¡Encendamos uno![25]

Decirles a los adolescentes cuáles son los peligros del tabaco —¡te arrugarás, te volverás impotente, te matará!— no tiene el menor sentido. Es una propaganda de adultos; son razones de adultos. Y es precisamente porque los adultos no aprueban que se fume —porque hay algo peligroso y de mala reputación en ello— por lo que los adolescentes quieren hacerlo.

Decirles que fumar es asqueroso tampoco funciona, eso bien que lo he aprendido por mí misma. Si los adultos piensan que algo es asqueroso, eso mismo se convierte en lo más atractivo para un antiadulto.

Ni tampoco funciona que se reclute a una persona de su edad para que les aleccione. A ese joven se le ve como a un vendido, un adulador y un pelota de los adultos.

Incluso ponerles las cosas difíciles a los adolescentes para conseguir los cigarrillos tampoco funciona. Cuando algunas ciudades de Massachusetts cerraron las tiendas que vendían tabaco a menores, los adolescentes siguieron fumando. El hecho de que fuera más difícil encontrar cigarrillos se convirtió en un reto atractivo.[26]

Los adultos tienen un poder limitado sobre los adolescentes. Estos crean sus propias culturas, que varían según el grupo de compañeros, y nosotros no podemos ni siquiera adivinar qué aspectos de la cultura de los adultos aceptarán y cuáles rechazarán, o cuáles serán las nuevas cosas que ellos aporten por sí mismos.

Pero ese poder no se reduce a cero, afortunadamente. Los adultos controlan una fuente fundamental de información para sus culturas: los medios de comunicación. Las descripciones de los fumadores en los medios como personas rebeldes y amantes del riesgo —del fumar como una manera de decir «no me importa»— vuelven el tabaco más atractivo para los adolescentes. No le veo solución a este problema a no ser que los fabricantes de películas y programas de televisión voluntariamente decidan dejar de filmar a actores fumando, da igual que sean los héroes o los villanos.

Una subida drástica del precio del tabaco también podría ayudar lo suyo. Así se cortaría el número de cigarrillos fumados por quienes se inician y eso rebajaría el número de personas que se vuelven adictas.

¿Publicidad antitabaco? Muy engañosa. La mejor idea sería hacer una campaña que transmitiera la idea de que fumar es una conjura de los adultos

contra los adolescentes, de los peces gordos de la industria tabaquera. Mostrar a un bandada de sórdidos ejecutivos de una industria tabaquera alborozándose cada vez que un adolescente compra un paquete de tabaco. Mostrarlos mientras se inventan la publicidad con la que vender sus productos a los crédulos adolescentes, anuncios que presenten el fumar como algo relajado y a los fumadores como personas sexy. Una campaña que presentara el fumar como algo que *ellos* nos quieren hacer a nosotros; no como algo que *nosotros* nos queremos hacer a nosotros mismos.

Mi hija pequeña hace tiempo que ha dejado de ser una adolescente y hace muchos años que no fuma. De Dave Barry no sé nada.

ALBOROTADORES

Como dice Terrie Moffitt en el artículo que comencé a leer al comienzo de este capítulo, infringir la ley es algo normal en la vida de un adolescente. La mayoría de las personas que cometen actos delictivos, especialmente los hombres, se hallan comprendidos entre los dieciocho y los veintipocos años. De una muestra representativa de los adolescentes que estudió Moffitt, solo el 7% de los jóvenes de dieciocho años dijo que no había infringido nunca la ley. La conducta criminal es rara en la infancia y pasados los veinticinco, más o menos. Los alborotadores son personas que han dejado atrás la niñez pero que aún no han llegado a la edad adulta.

Una gran mayoría de los jóvenes que infringen la ley eran buenos chicos y pueden llegar a ser (si viven hasta entonces) adultos observantes de la ley. Su delincuencia es, como dice Moffitt, «temporal y situacional»: depende del contexto social. La delincuencia no es, con mucho, una práctica individual, algo que los chicos hagan solos, sino con sus amigos.[27]

Su conducta puede ser antisocial, pero ellos no son jóvenes sin socializar. Pueden ser alborotadores, pero ellos, en sí, no tienen ningún problema. Si parecen furiosos, probablemente se deba a que se les ha cogido *in fraganti*. La mayoría de ellos son chicos normales que se comportan de forma adecuada a su contexto. Actúan conforme a las normas de su grupo (que puede que no se ajusten a las del tuyo), hacen lo que necesitan para alcanzar un mayor estatus en su grupo o lo que les impide perderlo. ¿Quieres cambiarles? Entonces cambia las

normas del grupo. Que tengas suerte.

No, no, no soy abiertamente pesimista. Los adultos tenemos alguna influencia. Las normas de los grupos de adolescentes se basan en parte en las normas de los grupos de adultos y están influidos por otras fuentes culturales, especialmente los medios de comunicación. Creo que la entronización de la violencia que se hace en los medios —o, lo que podría ser peor, la banalización de la misma— es la responsable directa del incremento de la conducta delictiva durante los últimos treinta años. Los niños de San Andrés crecen pensando que la conducta agresiva es normal porque así es como se comporta un montón de gente de su pueblo.[28] Los niños de Norteamérica y de Europa crecen pensando que la conducta agresiva es normal porque así es como se comporta un montón de gente en las pantallas de televisión. Los chicos llevan esas ideas consigo al grupo de compañeros y como sus compañeros viven en el mismo lugar y ven los mismos programas de televisión, las incorporan a las normas de sus grupos. Se supone que las personas de nuestra sociedad, piensan ellos, actúan así.

Se supone que actúan así en varias sociedades. Si a los yanomami no les gusta cómo se comporta su mujer, la golpean con un palo o le disparan una flecha en una parte no vital de su anatomía. Pregúntale a Helena, la niña brasileña que fue secuestrada por ellos. Cuando Helena se hizo mayor fue reclamada por un jefe, Fusiwe, quien ya tenía cuatro esposas. Fusiwe era un hombre agradable, según los valores yanomami —lector, ¡ella lo amaba!—, pero se enfadó una vez con ella por algo de lo que ella no tenía la culpa y le rompió un brazo.[29]

En una sociedad así, el chico que no se comporta de forma agresiva es el que se margina. En Estados Unidos hay diferencias de una subcultura a otra, y de un barrio a otro, respecto de la tolerancia hacia la agresividad y actividades como el desvalijamiento de tiendas o el consumo de drogas.

También hay diferencias entre un grupo de compañeros y otro dentro del instituto. Así como los pájaros se agrupan en bandadas, los adolescentes agresivos y aquellos a los que les atrae el peligro y la excitación se unen con otros como ellos. Tales características de la personalidad son parcialmente genéticas, por lo que cuando los chicos buscan a otros chicos que son semejantes a ellos, hasta cierto punto lo que hacen es buscar a otros con genes parecidos.[30]

Desentrañar las causas de la delincuencia requeriría una comprensión de los

cuatro factores diferentes implicados: la cultura, la categoría de edad dentro de la cultura, el grupo de compañeros dentro de la categoría de edad y el individuo. Algunas culturas albergan conductas impulsivas, agresivas. Dentro de culturas que tienen tres o más categorías de edad existe la posibilidad de que haya conflictos entre adolescentes y adultos. Dentro de las escuelas que ofrecen una gran variedad de grupos de compañeros, los niños escogen basándose en sus propias características individuales y se orientan hacia el grupo en el que mejor encajan.[31]

Los programas concebidos para rehabilitar a delincuentes no han tenido mucho éxito. Por lo general, la tasa de chicos a los que se les vuelve a arrestar después de haber pasado por algún programa de esos es casi tan alta como la de los chicos que no han pasado por ellos. A veces, incluso es más alta. Suele incrementarse cuando los chicos delincuentes son tratados duramente: enviados a prisión o a una versión moderna de lo que solíamos llamar «reformatorio». A la vista de lo que te he dicho, espero que comprendas por qué poner a chicos que han delinquido con otros que no lo han hecho no sirve para desengañarlos de que delinquir es algo normal.[32]

En el próximo capítulo tengo algunas cosas más que decir acerca de la conducta delictiva.

DE LA INFANCIA A LA VEJEZ

La adolescencia se describe a menudo como un período de formación, una edad en la que la gente es muy susceptible al influjo de los compañeros. Pero la gente es susceptible al influjo de los compañeros en cualquier edad de la vida. Yo creo que la infancia es un período de formación más importante que la adolescencia. El psicólogo social Solomon Asch descubrió en su célebre test de la adecuación al grupo que de todos los individuos a los que sometía a pruebas, los niños de menos de diez años eran los que, con mayor probabilidad, cedían ante la mayoría. Solo una pequeña fracción de sus sujetos más pequeños continuó haciendo juicios de percepción acertados cuando los otros niños de la habitación los estaban haciendo equivocados. La infancia es el momento en el que la presión uniformizadora es mayor; el clavo que sobresale se nivela sin ninguna consideración.[33]

Es verdad que si le preguntas a un chico qué le influye más —qué harían si sus padres y sus amigos les dan consejos que entran en conflicto—, es más probable que los pequeños digan que escucharían a sus padres.[34] Pero esa pregunta se les hace fuera de contexto y es un adulto quien la hace. La pueden interpretar como: «¿A quién quieres más?» y, por supuesto, quieren más a sus padres que a sus amigos. La pregunta ha sido respondida por el departamento de relaciones de su cerebro, pero es el departamento de grupos el que, a la larga, determinará cómo se comportará cuando no esté en casa.

La infancia es una época de asimilación, una época en la que los niños aprenden a comportarse como los otros miembros de su edad y de su sexo. Así es como se socializan. En las sociedades en las que solo hay dos grupos de edad, niños y adultos, catorce años es un tiempo prudencial para formar un adulto pasable. En tales sociedades queda perfectamente claro qué se espera que hagan un hombre o una mujer adultos; no hay muchas posibilidades al respecto.

Pero la infancia es también una época de diferenciación. Los niños aprenden qué tipo de personas son —sencillas o especiales, duras o tiernas, rápidas o lentas— comparándose con los otros miembros de su grupo, de su edad y de su sexo, y al revés. Ellos llevan consigo esa comprensión cuando pasan a la siguiente categoría de edad.

La adolescencia, si la sociedad la proporciona, es el lugar adecuado para depositar esa comprensión. En las sociedades desarrolladas los adultos deben especializarse, y hay una gran variedad de especialidades entre las que escoger. La adolescencia es la época en que se escogen esas especialidades. Cuando se reparten entre grupos, los adolescentes se están definiendo a sí mismos. Están escogiendo dirigirse en una dirección en vez de en otra. Tales opciones no son necesariamente irrevocables —mi hija menor me lo ha probado—, pero excluyen algunas opciones. Un título de bachiller no es lo mismo que otro universitario de grado medio. Ir a la universidad a los veintiocho años no es lo mismo que ir a los dieciocho.

Como los niños, los adultos adaptan su comportamiento al contexto social. William James hablaba del hombre que era tierno con sus hijos pero muy severo con los soldados bajo su mando.[35] Pero esas modificaciones temporales de conducta no parecen tener el poder de producir cambios a largo plazo, del modo que sí lo hacen en la gente joven. La infancia y la adolescencia son las épocas en

las que las personas adquieren patrones de conducta, y los pensamientos y sentimientos que acompañan esos patrones, y que les servirán para el resto de sus vidas. La personalidad adulta es bastante reacia al cambio. «La personalidad ha fraguado como el cemento», dice James. Un adulto no podía escapar del control de lo que, hace un siglo, él llamaba «hábito», «como la manga de un abrigo no puede dejar de caer en un nuevo conjunto de pliegues».[36]

El lenguaje adulto es igualmente resistente al cambio. Y la rigidez aparece, además, muy temprano. Una persona dispone solo de unos trece años para adquirir una lengua sin acento. El antiguo secretario de estado Henry Kissinger emigró a Estados Unidos de adolescente, y nunca perdió su acento alemán. Su hermano sí que habla un inglés sin acento.[37] Llegaron al mismo tiempo, pero su hermano era unos pocos años más joven.

La infancia es cuando la gente aprende a comportarse y a hablar de un modo apropiado y adecuado a la sociedad en la que se desarrolla. Ese aprendizaje ocurre a un nivel profundo, de ordinario inaccesible a la mente consciente. Hasta que sus padres no se quejan, los niños no son conscientes de que están llevando a casa la manera de hablar y de comportarse de sus compañeros. En la edad adulta, cuando las personas intentan ejercer un control sobre su manera de hablar o de comportarse, hallan que les resulta imposible hacerlo. Sobre esos modelos de conducta involuntarios e inconscientes es sobre lo que trata este libro. Son, precisamente, los que yo creo que recibimos de nuestros compañeros, no de nuestros padres.

Los psicólogos usan la expresión *período crítico* para una época de la vida en la que han de suceder ciertas cosas, si es que tienen que suceder. Usan la expresión *período sensible* para una fase de la vida en la que ciertas cosas se consiguen rápidamente, mientras que en otras fases se hace con dificultad. La infancia es un período sensible para la adquisición de la lengua y de la personalidad *nativas*. Se trata de aspectos que pueden admitir un refinamiento posterior, pero cuyas piezas básicas se han de formar previamente.

La personalidad que adquirimos entre compañeros de la infancia y la adolescencia es la que nos acompaña durante el resto de la vida. Es el «yo» que mira desde tus ojos incluso cuando necesitas bifocales. Ese «yo» duradero e incambiable se sorprende frecuentemente, a menudo se consterna, y otras se divierte, por los cambios que se producen en el continente físico en el que habita.

Los mayores temen (no sin razón) que los más jóvenes no les reconozcan bajo ese extraño disfraz. Algunos de ellos, ahora que hay la tecnología disponible, intentan detener o revertir los cambios para que el exterior no se aparte tanto de lo que hay dentro.

Yo también siento ese desacompasamiento, pero no he hecho nada para detenerlo. De vez en cuando me veo a mí misma en el espejo —el pelo gris, las arrugas alrededor de la nariz, la boca y los ojos— y lo que veo me parece, por un instante, absurdo. Soy «yo» con un disfraz extraño, disfrazada de abuela para una función escolar. Llevo polvos de talco en el pelo y me he dibujado las arrugas con un lápiz cosmético. Lo que ocurre es que no se van con el agua.

En algún momento entre los diecisiete y los veinticinco años, el «yo» interior deja de cambiar. Quizá deja de cambiar porque el cerebro ha madurado físicamente; si es así, entonces los hombres (que maduran más lentamente) pueden seguir siendo moldeables un poco más de tiempo que las mujeres. Quizá se deba a que los adultos ya no tienen grupo de compañeros como lo tenían en la infancia; si es así, entonces la gente que va a la universidad puede seguir siendo influenciable durante un poco más de tiempo que los que no van.

O quizá se deba a que las penas por no adecuarse a las normas del grupo son más suaves en la edad adulta. Si es así, no debería haber ninguna diferencia sistemática que dependiera del sexo o de la educación.

La personalidad conformada y perfeccionada en la infancia y la adolescencia es la que nos acompaña hasta la tumba. Mi madre se está muriendo de Alzheimer y ya ha dejado de hablar, pero aún hablaba cuando tenía ochenta años. En su octogésimo aniversario le pregunté si sabía lo vieja que era. Ella entendió la pregunta, pero no tenía recuerdos sobre los que elaborar una respuesta. Así que aventuró una respuesta:

«¿Veinte?», dijo.

13

Familias desestructuradas y niños problemáticos

Según el editorial del *Journal of the American Medical Association*, Cari McElhinney era un niño asesino. No un asesino de niños, sino un niño que había cometido un asesinato. El editorial apareció hace cien años, y se ha recuperado en un número reciente de la revista como una curiosidad histórica.

No puedo ofrecer detalles del asesinato de Cari porque el centro de atención del editorial no estaba enfocado en el asesino propiamente dicho, sino en su madre:

> Antes del nacimiento de Cari, la señora McElhinney era una asidua lectora de novelas. De la mañana a la noche tenía la cabeza llena de los crímenes más espantosos y sanguinarios. Aun siendo una mujer de fina y delicada perspicacia, apreciaba hasta un nivel que rozaba con la realidad las miserias, motivos y villanías extravagantes que figuraban en las novelas, por lo que andaba con la mente retorcida pocas semanas antes del nacimiento de Cari. El chico tuvo un desarrollo anormal de la criminalidad. Se complacía en lo inhumano y se necesitaba un horror muy intenso para complacer ese peculiar apetito… Yo creo que los anales criminales no guardan memoria de un caso tan notable como este. A medida que el chico maduraba, esas condiciones mentales fueron madurando también. Era un peligro para la comunidad.

El motivo del desarrollo anormal de Cari, según el editorialista, fue la impresión mental que le causaron a la madre los libros que leía mientras estaba embarazada de él. Impresiones muy fuertes en la mente de una mujer «pueden alterar o detener el crecimiento, o provocar defectos en el niño del que está embarazada».[1]

El editorial concluía como suele ser común en ellos, con un juicio moral:

> Nosotros, como médicos científicos… deberíamos enseñar a nuestros clientes qué cuidados se han de tener con las mujeres embarazadas, y el peligro de las influencias maternas. Los espartanos criaban guerreros, y yo creo que esta generación puede criar una gente mejor. Uno de los avances futuros que ayudarán a las generaciones venideras será enseñarles el poder de las influencias maternas, junto a un mejor cuidado de las mujeres embarazadas.

El «mejor cuidado de las mujeres embarazadas» incluiría, presumiblemente, un cuidadoso control de las lecturas que les serían permitidas.

No hay duda de que esto te sonará completamente estúpido. Eran bastante bobos hace cien años, ¿verdad? Ahora tenemos más conocimientos.

Ahora te pido que consideres la posibilidad de que lo que dicen los «expertos» hoy en día sobre el asunto de por qué los chicos salen a veces torcidos esté tan equivocado hoy como hace cien años. Toma nota, además, de ese mismo aire de benevolente omnisciencia con que lo dicen.

La idea de las influencias maternas —que lo que una mujer embarazada haga, vea o piense pueda afectar a la criatura que lleva dentro— no era un invento del médico que escribió el editorial. Es una idea antigua y convincente que se encuentra en muchas culturas. Ya mencioné en el capítulo 5 que los padres en tiempos pasados no creían que el modo como ellos criaban a sus hijos tuviera efectos a largo plazo sobre cómo salían después los niños. Y sin embargo, esa gente se dio cuenta de que los chicos no son todos iguales y que unos salen de una forma y otros de otra, que unos son mejores que otros. Desde el momento en que dos padres pueden tener hijos de muy variadas características, no es fácil ver cómo la herencia podría dar cuenta de esas diferencias. Y como muchas diferencias están presentes desde el nacimiento (o al menos desde muy temprana edad), parecía razonable atribuirlas a lo que pudiera suceder en el útero.

La consecuencia de ese razonamiento era que, en muchas culturas tradicionales, las mujeres embarazadas fueron limitadas por reglas estrictas: lo que se les permitía comer, hacer o ver. A veces las prohibiciones se extendían también al padre. Si los hijos salían mal, los vecinos podían censurar a los padres: algo malo deberían haber hecho mientras la mujer estaba embarazada. Seguro que no habían seguido las reglas. Ya ves, después de todo ¡las cosas no han cambiado mucho! La principal diferencia estriba en que en aquellas épocas el período de culpabilidad de los padres solo duraba nueve meses.

Ahora dura para siempre. Si no tratas bien a tus niños, no solo te saldrán mal (según la concepción tradicional de la crianza de los niños), sino que también tendrás unas «deficientes aptitudes paternales», por lo que tus niños se resentirán y eso, por supuesto, será también culpa tuya.

Voy a tratar de sacarte del atolladero presentándote pruebas de que a lo mejor, después de todo, no es culpa tuya. Pero este es un trato doble, porque yo también te pido algo a cambio. Quiero que me prometas que no irás por ahí diciéndole a la gente que yo he dicho que no importa cómo trates a tus hijos. Yo no digo eso, ni siquiera implícitamente; ni tampoco creo en ello. No está bien ser cruel con los niños o descuidarlos. No es correcto por muchas razones, pero sobre todo porque los niños son seres humanos sensibles, pensantes y sintientes, que dependen completamente de los mayores en sus vidas. No podemos tener su futuro en nuestras manos, pero sin duda tenemos su presente, y tenemos el poder para convertir ese presente en un infortunio.

No olvidemos, sin embargo, que los padres también son seres humanos sensibles, pensantes y sintientes, y que los niños también tienen poder. Los niños también pueden hacer bastante desgraciados a sus padres.

DE SEGUNDA MANO

Una tira cómica que apareció el día del Padre representaba a una encantadora y regordeta Cathy sentada entre sus padres y mirando el álbum de fotos familiar. «Aquí estamos en el día del Padre cuando tenía un añito, papá —dice Cathy—. Me estabas sosteniendo mi primer helado». En la siguiente viñeta están mirando una foto de papá dándole a Cathy su primer palo de algodón dulce. Dos viñetas más allá se ve al padre dándole a Cathy una gran caja de chocolatinas para consolarla por una humillación sufrida en el patio del parvulario. Patatas fritas, palomitas con azúcar y leche malteada es lo siguiente en aparecer, y todo gracias a papá.

Ahora es mamá quien habla:

> ¡Ahhhhh! ¡Prueba documental! ¡Todos los alimentos que engordan te los ha dado tu PADRE! Todos los malos hábitos de alimentación ¡proceden de tu PADRE! ¡Soy inocente! ¡Al fin! Como tengas problemas de peso, va a ser culpa suya.[2]

La verdad es que las madres no salen del atolladero tan fácilmente. Cathy no está persuadida en modo alguno de la inocencia de mamá. Y el dibujante nos ofrece solo esas dos alternativas: o es culpa de mamá o es culpa de papá.

Tan poderosa es la concepción tradicional de la crianza y educación de los hijos, que ese es el primer pensamiento que se nos viene a la mente: si Cathy tiene un problema de peso —y en efecto lo tiene— se debe, sin duda, al modo en que los padres la han criado. He aquí cómo un columnista de la prensa responde a la pregunta del padre de un niño obeso citando a un «experto»:

> Lo primero que pueden hacer los adultos, dice la pediatra Nancy A. Held, es ofrecer un ejemplo: «Si los padres comen mal y son sedentarios, estas son las conductas que imitarán los hijos».

La pediatra está equivocada, y el dibujante de la tira cómica también. Lo único por lo que los padres de Cathy podrían censurarse es por haberle dado sus genes. Sus padres también son guapos y regordetes. Cathy ha conseguido su gordura del mismo modo que ha conseguido su belleza.

Describí en el capítulo 2 cómo pueden desenredarse los efectos de la herencia y del entorno mediante los métodos de la genética conductista. Los mismos métodos usados para estudiar las características de la personalidad pueden ser usados para estudiar la obesidad, y casi con los mismos resultados. Los mellizos, hayan sido criados juntos o separados, tienen un peso muy semejante, bastante más que los simples gemelos. Los niños adoptados no se parecen en gordura o delgadez ni a sus padres ni a sus hermanos adoptivos.

Piensa en esto: dos niños adoptados son criados por los mismos padres en el mismo hogar. Sus padres pueden ser amantes de la comida basura o vegetarianos que se ejercitan diariamente en el gimnasio. Ambos niños están expuestos a las mismas conductas paternales; a ambos niños se les sirven las mismas comidas y tienen acceso a la misma despensa. Y sin embargo uno de ellos sale esbelto y delgado y el otro obeso.

La posibilidad de heredar la gordura y la delgadez es más alta que la de heredar los rasgos de personalidad: cerca del 0,70. Pero lo importante es que la variación en el peso que no se debe a los genes —la que se debe al entorno— no puede achacársele al entorno del hogar. No hay pruebas de que la conducta de los padres tenga algún efecto a largo plazo sobre el peso de sus niños, y sí muy

buenas de que no. Y, sin embargo, los columnistas de prensa y los pediatras siguen diciéndoles a los padres, con un tono de absoluta seguridad, que si les ofrecen «un buen ejemplo», sus hijos serán delgados de por vida.[3]

No se trata meramente de un error: es una injusticia. Si tienes la mala fortuna de tener problemas con el peso y tus hijos tienen la misma mala fortuna, no solo se te censurará por tus malos hábitos alimentarios y tu escasa práctica deportiva, sino también por los suyos. Si tienes sobrepeso es culpa tuya, y si tus hijos lo tienen, también es culpa tuya.

Perdóname por las cursivas, pero eso es algo que me saca de quicio. La razón por la que los padres obesos tienen hijos que lo son no es por el modo como los alimentan o por el mal ejemplo que les dan. La obesidad básicamente se hereda.

Hace un siglo, un editorialista de la JAMA (*Journal of the American Medical Asociation*) atribuyó «el anormal desarrollo de la criminalidad» en el niño de siete años Cari McElhinney a los libros que su madre leyó mientras estaba embarazada. Hoy, un editorialista de la JAMA no dudaría en atribuir las anormalidades de Cari a algo más que su madre hubiera hecho mal: algo que hubiera hecho, o dejado de hacer, después de que él hubiera nacido. En ningún caso se presta atención a la herencia genética de Cari. A la señora McElhinney se la describe como un ser obsesionado con la lectura de novelas de crímenes: «De la mañana a la noche tenía la cabeza llena de los crímenes más espantosos y sanguinarios». Cari y su madre compartían el 50% de sus genes, y ambos tenían pasión por los crímenes más sanguinarios.

En el capítulo 3 recogí varias historias de mellizos separados en la infancia y criados en casas diferentes. Las mellizas risueñas, ambas inclinadas desmesuradamente a la risa. Los dos Jims, que se mordían las uñas, les gustaba la marquetería y escogían las mismas marcas de cigarrillos, cerveza y coches. Los dos que leían las revistas de atrás hacia delante, tiraban de la cisterna antes de utilizar el inodoro y les gustaba estornudar en los ascensores. Los dos que se convirtieron en bomberos voluntarios. Había dos, también, que en la playa solo se metían en el agua andando hacia atrás y solo hasta que les cubriera las rodillas. Y un par que eran armeros, otro par que eran diseñadores de moda e incluso otro cada uno de los cuales se había casado cinco veces. Y esto no son imaginaciones de periodistas de diarios sensacionalistas, sino informes de reputados científicos en publicaciones de mucha reputación. Y la verdad es que

existen demasiadas historias así como para achacarlas a las coincidencias. Tales semejanzas espeluznantes rara vez se encuentran en los casos de mellizos que son separados en la infancia y criados aparte.[4]

Los estudios de genética conductista han probado, sin dejar sombra de duda, que la herencia es la responsable de una considerable proporción de variaciones en la personalidad de la gente. Algunas personas son más tranquilas o amantes de salir o meticulosas que otras, y esas variaciones son tanto una función de los genes con los que han nacido, cuanto las experiencias que han tenido desde que nacieron. La proporción exacta —cuánto se debe a los genes y cuánto a las experiencias— no tiene mucha importancia; la cuestión es que no puede desdeñarse el valor de la herencia.

Pero usualmente no se tiene en cuenta. Consideremos el caso de Amy, una niña adoptada. No fue una adopción afortunada, desde luego. Los padres de Amy estaban decepcionados con ella y favorecían a su otro hijo, un niño. El éxito académico era importante para los padres de Amy, pero ella tenía una dificultad de aprendizaje. La simplicidad y el control emocional también eran importantes para ellos, pero Amy escogió representar un papel lucido y se fingió enferma. Cuando cumplió los diez años tenía ya un serio, aunque impreciso, trastorno mental. Era patológicamente inmadura, socialmente inepta, superficial de carácter y tenía una manera extravagante de expresarse.

Obviamente, Amy fue una niña rechazada. Lo que vuelve interesante su caso es que Amy tenía una melliza, Beth, que fue adoptada por una familia diferente. Beth no fue rechazada. Antes al contrario, era la favorita de su madre. Sus padres no estaban especialmente preocupados por la educación, por lo que su dificultad de aprendizaje (que compartía con su hermana) no supuso un gran problema. La madre de Beth, a diferencia de la de Amy, era capaz de una gran empatía, era abierta y muy alegre. Sin embargo, Beth tenía los mismos problemas de personalidad que Amy. El psicoanalista que estudió a esas chicas admitió que si él hubiera tratado solo a una de ellas hubiera sido fácil buscar una explicación en términos del entorno familiar. Pero había dos. Y dos que presentaban los mismos síntomas pero en familias muy diferentes.

Síntomas iguales y genes iguales: imposible que fuera una coincidencia. Algo en los genes que Amy y Beth habían recibido de sus padres biológicos —de la mujer que las dio en adopción y del hombre que la dejó embarazada—

debía predisponerlas a desarrollar su inusual conjunto de síntomas. Si digo que Amy y Beth habían *heredado* esa predisposición de sus padres biológicos, no me malinterpretes: es posible que sus padres biológicos no tuvieran ninguno de esos síntomas. Combinaciones ligeramente diferentes de genes pueden producir resultados muy distintos, y solamente los mellizos tienen exactamente la misma combinación. Los gemelos pueden ser sorprendentemente distintos, y lo mismo vale para los padres y los hijos: un hijo puede tener características que no pertenezcan a ninguno de los padres. Pero hay una conexión estadística, una probabilidad más que grande de que una persona con problemas psicológicos tenga un padre o un hijo biológicos con problemas semejantes.[5]

La herencia es una de las razones por la que los padres con problemas tienen a menudo hijos con problemas. Es un hecho simple, obvio e innegable; y sin embargo es el hecho más desdeñado en toda la historia de la psicología. Juzgando la escasa atención que se le ha prestado a la herencia por parte de los psicólogos clínicos y los del desarrollo, pensarías que aún estamos en los días en que John Watson prometía convertir una docena de bebés en médicos, abogados, mendigos o ladrones.

Ladrones. Este sí que es un buen comienzo. Veamos si se puede dar cuenta de la conducta criminal en los niños sin achacarla al entorno proporcionado por los padres: ya sea el método de crianza y educación de los hijos, ya sea su ausencia. No te preocupes, no voy a atribuírselo todo a la herencia. Pero lo cierto es que no se puede buscar esa explicación prescindiendo de la herencia, por lo que si te molesta, date una ducha de agua fría o algo por el estilo.

LA CONDUCTA CRIMINAL

¿Cómo harías para convertir a un niño en un ladrón? Fagin, del *Oliver Twist* de Charles Dickens, podría haberle enseñado a Watson más de un modo o dos de conseguirlo.[6] Coge cuatro o cinco niños hambrientos, conviértelos en un nosotros, dirígeles unas palabras de ánimo y un cursillo rápido de carteristas, y azúzalos contra ellos, *los ricos*. Se trata de la guerra intergrupal, una tradición de nuestra especie, y en casi cada ser humano puede encontrarse el potencial para desarrollar esa actividad, particularmente entre los varones. Vuestro escolar de radiante cara matutina no es sino un guerrero con un tenue disfraz.

Pero el método de Fagin, que había dado óptimos resultados con los niños de los barrios bajos de Londres que eran sus pupilos, no funcionó con Oliver. Dickens parece que creía que fue así porque Oliver era de buena familia, pero hay otra posibilidad: Oliver no se identificaba con los otros chicos del círculo de Fagin. Ellos eran londinenses, y él no. Ellos hablaban con el argot de los ladrones, el cual era para él casi una lengua extranjera. Había muchas diferencias, y el tropiezo de Oliver con la justicia se produjo muy pronto, de modo que no pudo adaptarse a sus nuevos compañeros.

Oliver Twist fue publicada en 1838, una época en la que aún era políticamente correcto creer que la gente podía nacer buena o mala; cuando era políticamente correcto, en efecto, creer que la maldad podía predecirse sobre la base de la raza de uno o de su pertenencia a una etnia determinada. El otro nombre que usaba Dickens para Fagin era «el judío». No era en modo alguno la peor de las épocas; pero ciertamente no era tampoco de las mejores.

Hoy en día, tanto la explicación individual —que ciertos niños nacen malos— como la explicación grupal se consideran políticamente incorrectas. La cultura occidental ha dado un viraje respecto de la teoría del filósofo Rousseau: que todos los niños nacen buenos y que es la sociedad —el entorno— la que los corrompe. No estoy seguro de que eso sea optimismo o pesimismo, pero sí que deja muchas cosas sin explicación. Incluso en los barrios bajos del Londres de la época de Dickens, no todos los niños se convertían en unos delincuentes. Incluso en la misma familia un niño podía llegar a ser un ciudadano respetuoso de la ley y otro iniciar una carrera criminal.

Aunque ya no decimos que un niño nace malo, los hechos son tales que, desafortunadamente, se necesita un eufemismo. Ahora los psicólogos dicen que los niños nacen con un temperamento «difícil», desde el punto de vista de los padres y desde el de la socialización. Puedo hacerte una lista de algunas de las cosas que vuelven a un chico difícil de educar y de socializar: una tendencia a ser activo, impulsivo, agresivo, colérico; una tendencia a aburrirse con las actividades rutinarias y a buscar excitaciones; una tendencia a no tener miedo de resultar herido; una insensibilidad hacia el sentimiento de los otros; y, con mayor frecuencia que lo contrario, una conformación corporal atlética y un coeficiente intelectual ligeramente por debajo de la media.[7] Todas esas características tienen un significativo componente genético.

Los psicólogos del desarrollo han descrito lo mal que van las cosas cuando un chico difícil de manejar le nace a un padre que tiene poca habilidad para manejar a los demás;[8] algo que sucede, gracias a la injusticia de la naturaleza, más a menudo de lo que lo haría si los genes se transmitieran aleatoriamente a cada nueva generación. El niño y su madre (a menudo no hay padre) entran en una espiral viciosa en la que lo malo lleva a lo peor. La madre le dice al niño que haga algo o que no lo haga; él no le hace caso; ella se lo dice otra vez; él se enfurece; ella pasa. De hecho, ella también puede enfurecerse, y castigarle duramente, pero demasiado tarde y sin la necesaria convicción para que pueda tener un beneficio educativo. Con todo, se trata de un niño que no le tiene miedo a resultar herido; al menos es un consuelo a su aburrimiento.

La familia desestructurada. Pues sí, tales familias existen, ¡sin duda! No es divertido visitarlas y tampoco te gustaría vivir en su seno. Incluso el padre biológico de ese niño no quiere vivir en ella. Hay un viejo chiste que dice así:

> PSICÓLOGO: Deberías ser amable con Johnny. Procede de un hogar roto.
> PROFESOR: No me sorprende. Johnny es capaz de romper cualquier hogar.

Difícil de criar y difícil de socializar. Para la mayoría de los psicólogos esas dos frases son virtualmente sinónimas, porque la socialización se entiende que es una tarea de los padres. Para mí hay dos cosas que son muy diferentes. Es verdad que tienden a estar correlacionadas, debido al hecho de que los niños llevan con ellos sus características heredadas allá donde vayan. Pero esa correlación no es muy fuerte, porque el contexto social dentro del hogar, donde se produce la educación y la crianza, es muy distinto del contexto social de fuera del hogar, donde se produce la socialización. Los niños que son odiosos en casa, no lo son necesariamente fuera de ella. Johnny quizá sea odioso allá donde vaya; pero afortunadamente niños así son poco comunes.[9]

La palabra socialización se usa a menudo para referirse a la preparación moral que se supone que los niños han de recibir en casa. Se entiende que los padres son responsables de enseñar a sus hijos a no robar, a no mentir y a no engañar. Lo diré una vez más: hay muy poca correlación entre cómo se comportan los niños en el hogar y cómo lo hacen en cualquier otro lado. Los

niños que infringían las normas de su casa cuando pensaban que nadie los observaba eran candidatos idóneos para engañar en un examen en la escuela o en un juego en el patio. La moralidad, como otras formas de conducta social aprendida, está ligada al contexto en la que se adquiere.

El tramposo podría haber sido tan bueno como el oro para su madre, si es que él hubiera tenido una.[10]

Resulta difícil creer que Oliver hubiera podido ser la espina que su madre tuviera clavada, si ella hubiera vivido. Oliver hacía amigos allá donde iba; las mujeres se desvivían por él. Una naturaleza bondadosa y una cara dulce siempre lo conseguían. Tal como Dickens lo describió, Oliver tenía precisamente esos rasgos que hacen que sea fácil tratar con un chico así. Era sensible respecto a los sentimientos de los demás y tenía miedo de los castigos y del dolor; era más bien tímido. Era brillante, impulsivo y pacífico.[11]

¿Estaba Dickens en lo cierto? ¿Nacen algunos chicos buenos? Hagamos un experimento que John Watson hubiera aprobado. Coloquemos en hogares adoptivos un grupo de niños cuyos padres hayan sido condenados (o que lo serán después) por criminales; y un segundo grupo cuyos padres fueran, hasta donde puede saberse, honrados. Mezclémoslos en parte: cambiemos a algunos de ellos de casa. Un experimento deleznable, ¿no? Bueno, eso es lo que hacen las agencias de adopción. Por supuesto que ellos no llevan bebés a propósito a hogares delictivos; pero a veces resulta que sí, y en los lugares en que se tiene memoria bien guardada de las adopciones y de las convicciones delictivas —Dinamarca, por ejemplo— es posible estudiar los resultados.[12] Los investigadores han sido capaces de obtener información retrospectiva de casi cuatro mil daneses que habían sido dados en adopción en la infancia.

Como resultó ser, las convicciones delictivas eran numerosas entre los padres biológicos de los adoptados, pero infrecuentes entre sus padres adoptivos. Así pues, no había muchos casos de chicos que tuvieran padres biológicos honrados y que estuvieran siendo criados en un hogar de sinvergüenzas. De ese pequeño grupo, el 15% se convirtió en criminales. Pero casi el mismo porcentaje de criminales (14%) se detectó entre los adoptados cuyos padres biológicos eran honrados, como sus padres adoptivos.[13] Parece que ser criado en un hogar de delincuentes no convierte a un niño en delincuente si no ha salido apto para ese trabajo. Y aún un golpe más a Watson, cuyo cadáver está siendo tan vapuleado

que, en conciencia, debería dejarlo descansar tranquilo.

La historia es un poco diferente para los niños cuyos padres biológicos eran delincuentes. De los que fueron educados por padres honrados, el 20% se convirtió en delincuentes. Y del pequeño grupo en el que se juntaron las dos desgracias, padres biológicos y padres adoptivos delincuentes, casi el 25% salió mal. Así pues, no se trata solo de la herencia: parece como si, a fin de cuentas, el entorno familiar contara algo también. Lo intentes como quieras, tú no puedes convertir en un criminal a un chico como Oliver, pero un tramposo sí que puede seguir cualquiera de los dos caminos. Dáselo a una familia de delincuentes para que lo críe y lo más probable es que se convierta también en un criminal.

No tan rápido. Resulta que la habilidad de una familia adoptiva de delincuentes para convertir a un hijo en un delincuente —dándole un material conveniente con el que poder trabajar— depende casualmente de donde viva la familia. El incremento de la criminalidad entre los niños daneses adoptados que habían sido criados en hogares de delincuentes afectaba a una minoría de las personas estudiadas: los que crecieron en Copenhague o en sus alrededores. En las ciudades pequeñas y en las áreas rurales, un niño adoptado que fuera criado en un hogar de delincuentes no tenía por qué tener más probabilidades de convertirse en un delincuente que uno criado en un hogar de padres honrados.

Por supuesto que no eran los padres adoptivos delincuentes quienes convertían al hijo biológico de delincuentes en otro más: era más bien *la barriada en la que crecía*. Las barriadas tienen tasas de delincuencia distintas, y sospecho que las que tienen una alta tasa de conductas delictivas es difícil encontrarlas en las áreas rurales de Dinamarca.

La gente vive, por lo general, en lugares donde comparte un estilo de vida y un conjunto de valores con sus vecinos; esto es debido tanto a la influencia mutua como a que, especialmente en las ciudades, como se dice coloquialmente, Dios los cría y ellos se juntan. Los niños crecen con otros niños que son los hijos de los amigos y vecinos de sus padres. Esos son los niños que forman su grupo de compañeros. Y ese es el grupo de compañeros en el que se socializa. Si sus propios padres son delincuentes, los amigos de sus padres puede que estén inclinados hacia ese mismo tipo de actividad y de conducta. Los niños llevan a su grupo de compañeros las actitudes y las conductas que aprenden en casa, y si esas actitudes y conductas son semejantes, lo más probable es que el grupo de

compañeros las haga suyas.

Te he hablado de un estudio sobre la adopción y la criminalidad; pero también los hay sobre gemelos y hermanos.[14] Los estudios de genética conductista sobre los gemelos y los hermanos suelen llegar a la conclusión de que el entorno compartido por los niños que crecen en el mismo hogar tiene poco o ningún efecto sobre ellos, pero nos hemos encontrado con una excepción. Los gemelos o hermanos que crecen en el mismo hogar es más probable que se igualen respecto de la delincuencia: para ser ambos delincuentes, o para ser ambos honrados. Esta correlación se atribuye a menudo al entorno hogareño que comparten los gemelos o los hermanos; en otras palabras: a la influencia de los padres. Pero los chicos que comparten el mismo hogar también comparten el barrio y, en algunos casos, el grupo de compañeros. Lo probable es que la posibilidad de que dos hermanos se equiparen en una tendencia delictiva es más alta si son del mismo sexo y se llevan pocos años de diferencia. Es más alta en los gemelos (incluso aunque no sean mellizos) que en los hermanos ordinarios, y más alta en los gemelos que pasan mucho tiempo juntos fuera de la casa, que en aquellos que llevan vidas separadas.

Las pruebas demuestran que el entorno tiene un efecto sobre la delincuencia, pero no que el entorno relevante sea el hogar. En efecto, se necesita una explicación diferente. Cuando ambos gemelos o hermanos se meten en problemas, ello es debido a la influencia que tienen el uno sobre el otro y a la influencia del grupo de compañeros al que pertenecen.

En el capítulo anterior hablé acerca de Terrie Moffitt y sus puntos de vista sobre la delincuencia juvenil.[15] Moffitt distingue entre dos tipos de conducta criminal: la que aparece cuando sale el primer grano y se deja cuando el último tubo de Clearasil ha acabado en el cubo de la basura; y la que dura toda una vida. Los chicos que se comportaban razonablemente bien en la infancia y que serán unos adultos respetuosos con la ley, a menudo atraviesan una fase intermedia en la que no son ni una cosa ni la otra. Como ya dije en el capítulo anterior, es una cuestión de grupo: una guerra entre grupos de edad. La mayoría de esos chicos no tienen ninguna alteración psicológica, ni tampoco tienen sus padres la culpa. Están socializados, de acuerdo, pero por sus compañeros.

El tipo de conducta delictiva de por vida es bastante menos común, y afecta a una pequeña fracción de la población, en su mayoría varones. Su conducta

delictiva comienza pronto —Cari McElhinney se convirtió en un asesino a los siete años— y dura tanto como el conejito de Duracell, pero sin su encanto. Los delincuentes profesionales tienden a poseer en alto grado varias de las características que enumeré con anterioridad: agresividad, falta de miedo, carencia de empatía y ansia de emociones. Semejante gente aparece de vez en cuando en todas las sociedades, incluso en aquellas donde sus inclinaciones pueden conducirles al ostracismo o a una muerte temprana. Los miembros de un grupo de esquimales en el nordeste de Alaska le dijeron a un antropólogo que antiguamente, cuando un hombre no dejaba de crear problemas y no se detenía ante nada, alguien lo arrojaba discretamente del hielo.[16] Era, como decía el editorialista de JAMA acerca de Cari McElhinney, «peligroso para la comunidad».

¿Es alguna gente mala de nacimiento? Un modo mejor de plantear la cuestión es que algunas personas nacen con características que no las hacen idóneas para la mayoría de los trabajos honrados disponibles en la mayoría de las sociedades, y por lo tanto no hemos aprendido cómo tratar con ellas. Corremos el riesgo de convertirnos en sus víctimas, pero ellas también lo son: víctimas de la historia evolutiva de nuestra especie. Ningún proceso es perfecto, ni siquiera la evolución. La evolución nos ha proporcionado grandes cabezas, pero a veces un bebé tiene una cabeza tan grande que no cabe por el canal del parto. En la antigüedad, los niños morían, así como también sus madres. En un sentido semejante, la evolución seleccionó otras características que a veces sobrepasan su límite y se convierten en inconvenientes en vez de en ventajas. Casi todas las características de los «criminales natos» serían, en una versión aguada, útiles para un varón en una sociedad cazadora-recolectora, y útiles asimismo para su grupo. Su falta de miedo, el deseo de emociones y la impulsividad lo convierten en un arma formidable contra los grupos rivales. Su agresividad, su fuerza y su falta de compasión lo capacitan para dominar a sus compañeros de grupo y proporcionarle la mejor parte del botín de los cazadores-recolectores.

A diferencia del cazador-recolector de éxito, el delincuente profesional tiende a tener una inteligencia por debajo del promedio general. A mí esto me parece un signo esperanzador: sugiere que el temperamento puede ser anulado por la inteligencia. Esos individuos que han nacido con las otras características

de la lista, pero que también poseen una inteligencia por encima de la media, es obvio que son lo suficientemente inteligentes como para imaginarse que el delito no es rentable y para buscar otros modos de satisfacer su deseo de emociones.

¿DÓNDE ESTÁ PAPÁ?

En una sociedad tribal de cazadores-recolectores, los niños que pierden a su padre corren el peligro de perder la vida. Cuando esta pende de un hilo, lo único que se necesita es un pequeño corte. En algunas sociedades ni siquiera esperan a que el padre de uno muera por causas naturales. Según el psicólogo evolucionista David Buss:

> Incluso hoy, entre los indios ache del Paraguay, cuando un hombre muere en una pelea entre clanes, los otros hombres del poblado toman la decisión conjunta de matar a los hijos del fallecido, incluso aunque aún viva su madre. En un caso del que informa el antropólogo Kim Hill, un chico de trece años fue asesinado después de que su padre hubiera muerto en una pelea entre clanes. En general, los niños ache cuyos padres mueren tienen una tasa de mortalidad superior en más de un 10% a la de los niños cuyos padres viven. Así son las fuerzas hostiles de la naturaleza entre los ache.[17]

En las sociedades tradicionales, los padres defienden a sus hijos contra las llamadas «fuerzas hostiles de la naturaleza», y un hombre que tiene una posición dominante en su grupo puede defender mejor a sus niños que uno que tiene un estatus inferior. En las naciones industrializadas, aún puedes oír a los niños pequeños —los hijos de hombres que jamás se han liado en una lucha a puñetazos— decirse unos a otros: «Mi papá le puede al tuyo». «Mi papá puede *demandar* al tuyo», sería lo más apropiado, pero no es eso lo que ellos dicen (al menos hasta que no son mayores), porque de lo que se trata es del poder, no del dinero. El mensaje que se quiere transmitir es el siguiente: «No te puedes meter conmigo, porque si lo haces, mi papá te pegará, y lo hará sin que le de miedo de que tu papá le pegue». Entre los chimpancés es la madre, no el padre, quien se lanza al rescate de las crías, y cuando dos jóvenes chimpancés juegan juntos, aquel que tiene la madre más dominante es quien probablemente sea más atrevido. Si el juego se endurece, su madre puede golpear fuertemente a su compañero de juegos sin temor a las represalias de la madre del compañero.

En una sociedad donde la amenaza «mi papá le puede al tuyo» aún resulta creíble, tener un padre fuerte frente a uno débil, o tener un padre frente a no tenerlo puede tener importantes repercusiones en el estatus del niño dentro del grupo de compañeros y, por lo tanto (según la teoría de la socialización a través del grupo), puede tener efectos a largo plazo sobre la personalidad del niño. Pero en sociedades como las nuestras, donde los padres y los compañeros están ubicados en compartimentos separados de la vida de un niño, el estatus de los padres no sirve como un escudo. La excepción es cuando un padre tiene tanto poder o relevancia que incluso el grupo de compañeros no puede pasarlo por alto. Eso no es necesariamente algo bueno, y puede volverse fácilmente en contra, especialmente si el niño carece de otras características que le permitan acceder a un estatus elevado en el grupo.

Tener o no tener padre: ¿cuánto cuenta para un niño normal en una sociedad desarrollada? No negaré que los niños son por lo general más felices si tienen dos padres que se preocupan y piensan bien de ellos. Pero la felicidad de hoy no inmuniza a un niño contra la infelicidad del mañana, y (como ya dije en el capítulo 8) no hay ninguna ley de la naturaleza que diga que la miseria ha de dejar secuelas. Este libro trata sobre las consecuencias a largo plazo de lo que sucede mientras creces. ¿Salen, a la larga, los chicos con padre mejor que los chicos sin él? Y si salen mejor, ¿es *porque* tienen padre?

La mayoría de la gente lo cree así. En 1992, el vicepresidente Dan Quayle le propinó un latigazo verbal a Murphy Brown —un personaje de ficción de una serie de televisión— por tener un bebé sin padre. Los personajes de las series de televisión suelen tener relaciones sexuales sin protección ninguna;[*] pero no creo que fuera eso lo que molestó a Dan Quayle, sino el pensar en ese pobre inocente niño (de ficción) creciendo en un hogar sin padre. Dos años más tarde, los sociólogos Sara McLanahan y Gary Sandefur dieron su apoyo a la apoteosis paternal de Quayle escribiendo un libro titulado *Growing Up with a Single Parent*, en el que, en la página 1, ya afirmaban en bastardilla:

> Los niños que crecen en una casa con un solo padre biológico están peor, por término medio, que los que crecen en una casa con ambos padres biológicos, independientemente de la raza de los padres o de su preparación académica, independientemente de si sus padres están casados cuando nace la criatura e independientemente de si el padre residente vuelve a casarse.[18]

¿De qué modo están peor esos niños? McLanahan y Sandefur establecen tres indicadores. Los adolescentes que no viven con sus dos padres biológicos tienen una mayor tendencia a dejar el instituto y a volverse «ociosos» (ni trabajan ni estudian), y las chicas tienen una mayor tendencia a convertirse en madres antes de cumplir los veinte. La ausencia del padre no es, por supuesto, el único factor asociado a estos problemas, pero McLanahan y Sandefur creen que es uno muy importante, tanto que los «padres necesitan ser informados acerca de las posibles consecuencias para sus hijos de la decisión de separarse».

Las posibles *consecuencias* para los niños de la decisión de los padres de separarse. McLanahan y Sandefur creen claramente que el hecho de que los padres vivan separados es la causa de los problemas de los niños; que al menos algunos de los niños que están peor se las hubieran apañado para acabar el bachillerato, conseguir un trabajo y no quedarse (a diferencia de Murphy Brown) embarazadas, si su padre hubiera estado con ellos.

Pero los gráficos y las tablas del libro de McLanahan y Sandefur contienen algunos hallazgos curiosos: un montón de cosas que tú creerías que son muy importantes resultan no tener la menor importancia. La presencia de un padrastro en el hogar no mejora en absoluto las expectativas de los chicos. Ni tampoco el contacto con el padre biológico fuera del hogar: «Los estudios basados en grandes sondeos nacionalmente representativos indican que los contactos frecuentes con el padre no tienen beneficios detectables para los niños». Ni tampoco el tener otro pariente biológico viviendo en el hogar: la presencia de una abuela no ayuda mucho. En los hogares en los que vive la abuela, a los niños se les deja solos menos a menudo que en los hogares con los dos padres biológicos, y sin embargo eso no les impide abandonar el instituto o quedarse embarazadas. En los hogares en los que hay padrastro, los niños están tan controlados como en los que tienen padres biológicos —tienen las salidas controladas y los deberes supervisados—; sin embargo, eso no impide que abandonen el instituto o se queden embarazadas. El número de años que pasan los niños en una familia monoparental tampoco importa: aquellos cuyos padres andan cerca hasta que están a punto de entrar en la adolescencia no son mejores que aquellos cuyos padres dijeron adiós cuando eran unos bebés o, ya puestos, cuando aún eran fetos.[19]

Los que no tienen padre y salen mejores —y ya es curioso— son aquellos

cuyos padres han muerto. «Los niños que crecen con madres viudas —dice McLanahan— son bastante mejores que los niños de otros tipos de familias monoparentales.»[20] En algunos estudios, en efecto, les va tan bien como a los niños que crecen con los dos padres biológicos vivos. Los investigadores se han tenido que aferrar a vanas esperanzas para dar cuenta de las diferentes «consecuencias» de los padres perdidos y los padres muertos. ¿Las viudas tienen más seguridad financiera que las madres solteras? Pero las mujeres que se vuelven a casar también tienen una seguridad económica, y la presencia de un padrastro no ayuda. ¿La muerte de un padre es menos estresante que un divorcio? Entre las causas más comunes de muerte prematura de un padre se hallan el suicidio, el homicidio, el cáncer y el sida, y ninguna de ellas me parece particularmente libre de estrés.[21]

«Consecuencias» es la palabra que les gusta usar a los investigadores, e incluso cuando se abstienen virtuosamente de usarla, puedes contar que es eso en lo que están pensando. Pero los datos que utilizan para apoyar sus creencias en modo alguno muestran causas y consecuencias: los datos son completamente correlacionales. Muestran solamente que ciertas cosas tienden a aparecer junto a otras. Si los investigadores epidemiólogos sobre los que te hablé en el capítulo 2 hubieran descubierto que los comedores de brécol son, por término medio, más sanos que quienes lo rechazan —y posiblemente lo sean—, sería imprudente suponer que si empiezas a comer brécol crecerán tus rentas o que si dejas de comerlo perderás todo tu dinero. Sería igualmente imprudente suponer que si te toca la lotería te acabará gustando el brécol. La hija de una pareja casada tiene, por término medio, más probabilidades de acabar el bachillerato que la hija de una familia monoparental, y también de no quedar embarazada: eso es una correlación. Sacar de ahí la conclusión de que la hija de una pareja casada dejará el instituto y tendrá un niño si sus padres se separan no es muy distinto de llegar a la conclusión de que si dejas de comer brécol perderás todo tu dinero. Puede que sea verdad, pero los datos no lo prueban.

Cuando el padre biológico está vivo, pero no vive con sus hijos, tienes una situación familiar que está estadísticamente asociada con los malos resultados de los hijos. Déjame explicarte cómo podría ser posible dar cuenta de los resultados desfavorables sin hacer referencia a las experiencias de los niños en el hogar o a la calidad de la atención paterna que reciben en él.

La mayoría de las madres solteras no son como Murphy Brown, sino que son pobres. La mitad de los hogares bajo la responsabilidad de las mujeres está por debajo del nivel de pobreza. El divorcio conduce, usualmente, a un drástico descenso del nivel de vida de la familia, es decir, del nivel de vida de la ex esposa y de los niños bajo su custodia.

La pérdida de ingresos afecta a los hijos de diferentes formas. Por un lado, a su estatus en el grupo de compañeros. Ser privados de lujos como las ropas caras y los equipos deportivos, el dermatólogo, o la ortodoncia pueden rebajar la posición del niño entre sus compañeros. El dinero va a tener también un papel importante en si los niños pueden pensar en ir a la universidad. Si resulta imposible ir, entonces se sienten menos motivados para acabar con éxito el bachillerato y para evitar quedarse embarazadas.

Pero lo más importante, con mucho, que puede hacer el dinero por los niños es determinar el barrio en el que van a crecer y la escuela a la que van a asistir. La mayor parte de las madres solteras no se pueden permitir criar a sus hijos en el tipo de barrio en el que yo he criado a las mías; el tipo de barrio en el que casi todos los niños acaban el bachillerato y casi ninguna niña se queda embarazada. La pobreza obliga a muchas madres solteras a criar a sus hijos en barrios donde hay otras madres solteras y donde son bastante altas las tasas de desempleados, de quienes dejan los estudios, de adolescentes embarazadas y de delincuencia. [22]

¿Por qué tantos chicos en esos barrios dejan los estudios, se quedan embarazadas y delinquen? ¿Es porque no tienen padres? Esa es una explicación popular, pero yo ya traté esa cuestión en el capítulo 9 y llegué a conclusiones distintas. Los barrios tienen diferentes culturas y las culturas tienden a perpetuarse; se transmiten del grupo de compañeros de padres al grupo de compañeros de los hijos. El medio en el que se transmiten esas culturas no puede ser la familia, porque si sacas a la familia del barrio y la instalas en otro sitio, la conducta del niño cambiará para ajustarse a la de sus compañeros en el nuevo barrio.[23]

Es el barrio, por lo tanto, y no la familia. Si observas a los niños dentro de un barrio determinado, la presencia o ausencia del padre no marca una gran diferencia. Los investigadores han reunido datos sobre 254 adolescentes afroamericanos de una ciudad del interior en el nordeste de Estados Unidos. La

mayoría de los chicos vivían en casas bajo la responsabilidad de una madre soltera; otros vivían con ambos padres biológicos, una madre y un padrastro o algunos otros arreglos familiares. He aquí las conclusiones de los investigadores:

> Los varones adolescentes en este ejemplo que vivían en casas de madre soltera no diferían de los jóvenes que vivían en otros regímenes familiares en cuanto al consumo de alcohol, delincuencia, abandono de los estudios o trastornos psicológicos.

Dentro de un barrio no demasiado próspero económicamente, los chicos que vivían con ambos padres no salían mejor que quienes vivían solo con uno.[24] Pero dentro de un barrio como este, la mayoría de las familias están encabezadas por madres solteras, porque las madres con pareja pueden permitirse, por lo general, vivir en otro sitio. La mayor renta de una familia que incluye un varón adulto significa que los niños con dos padres es más probable que vivan en un barrio con una cultura de clase media y, por lo tanto, con mayores probabilidades de ajustarse a las normas de la clase media.

Pero ¿por qué las familias de renta alta no les sirven de ayuda a los niños criados en familias con un padrastro? La respuesta es que esos niños tienen otro problema: demasiados cambios. Han sido llevados de una residencia a otra más a menudo que los niños en cualquier otro tipo de organización familiar, y cada vez que se trasladan pierden su grupo de compañeros y tienen que empezar de nuevo con otro diferente.[25] Cada vez que se trasladan hay un nuevo conjunto de normas de grupo a las que se tienen que adaptar y una nueva jerarquía social por la que tienen que escalar, y siempre tienen que hacer todo eso desde la base.

Los traslados son duros para los críos. Los críos que se han mudado mucho —tengan o no tengan padre— son más propensos a ser rechazados por sus compañeros; tienen más problemas de conducta y más problemas académicos que aquellos que no se han movido del mismo sitio.[26] McLanahan y Sandefur descubrieron que los cambios de residencia pueden ser responsables de la mitad del aumento del riesgo de abandonar los estudios, de quedarse embarazadas antes de los veinte y de dedicarse a la vida ociosa entre los adolescentes que son criados sin los padres. Todo ello unido, cambios de residencia más bajos niveles de renta, puede explicar la mayoría de las diferencias entre niños con padres y niños sin ellos.

Esas dos desventajas pueden ser explicadas en términos de cosas que ocurren fuera de la familia. Los cambios de residencia ponen en peligro la permanencia de un niño en un grupo de compañeros e interfieren en su socialización, porque es difícil adaptarse a las normas del grupo cuando estas no paran de cambiar. La renta familiar determina en qué tipo de barrio vivirá el niño y qué tipo de normas es probable que tenga el grupo de compañeros del lugar. Demasiados traslados y bajos ingresos aumentan el riesgo de que el chico deje la escuela o la chica quede embarazada.

Pero dejar la escuela o quedarse embarazada son cosas que ya sabíamos que son susceptibles de sufrir la influencia del grupo. Para convencerte de ello, tendré que tratar de un tema más amplio: los efectos del divorcio. Los efectos sobre la personalidad de los niños, sobre su salud psicológica y sobre la estabilidad de sus propios matrimonios futuros. ¿Supone algo verdaderamente terrible para los niños el divorcio de sus padres? Y si no es así, ¿cómo es que todos han acabado pensando que sí?

EL DIVORCIO

El más famoso —y el más pesimista— estudio sobre los hijos de padres divorciados es el que llevó a cabo la psicóloga clínica Judith Wallerstein. Wallerstein descubrió una alta tasa de trastornos emocionales entre los niños de clase media hijos de parejas divorciadas. Vendió muchos ejemplares de su libro, pero desde el punto de vista científico no tiene ningún valor: todas las familias que había estudiado habían buscado consejo y todas se estaban divorciando. No hubo un control de un grupo de familias intactas o autosuficientes con las que comparar los hijos de sus pacientes, y no supo filtrar adecuadamente sus prejuicios profesionales. Un estudio hecho poco antes de que Wallerstein escribiera su primer libro demostraba cómo los profesionales pueden dejarse guiar por sus prejuicios. Los investigadores mostraron a algunos profesores un vídeo de un niño de ocho años y les dijeron que los padres del niño estaban divorciados. Esos profesores juzgaron que estaba peor adaptado, frente a otros profesores que habían visto el mismo vídeo pero que pensaron que el niño pertenecía a una familia unida.[27]

Un reciente estudio, hecho con mayor propiedad, sobre los hijos de padres

divorciados ofrece un cuadro más optimista que el ofrecido por Wallerstein. Los sujetos formaban parte de una amplia encuesta británica sobre los niños nacidos en una semana concreta de 1958.[28] Cuando se hizo el estudio ya tenían veintitrés años. Se les pidió que escogieran respuestas a preguntas acerca de su salud mental, como por ejemplo: «¿Te sientes a menudo hundido y deprimido?» «¿Te asustas a menudo sin ninguna razón válida?» «¿Te molesta y te irrita la gente?» «¿Te agobia preocuparte por tu salud?». Los resultados altos del test —un montón de síes— se tomaron como indicación de un alto nivel de angustia psicológica.

Los padres divorciados aumentan las posibilidades de que el resultado de un sujeto en ese test caiga por debajo de un corte arbitrario, pero no por mucho: el 11% de los hijos de padres divorciados tenía resultados por encima de ese corte, frente al 8% de los hijos de familias unidas. La diferencia en el promedio de las respuestas afirmativas era solo un dato de la mitad del test.

Hay una diferencia, pero es pequeña. Yo sugerí que ese iba a ser el resultado. Dije que en un barrio dado, la presencia o la ausencia del padre no tenía mayor trascendencia. Dije que los cambios de residencia más los bajos ingresos pueden explicar la mayoría de las diferencias entre los hijos con padres y los hijos sin ellos. Hay diferencias que aún no hemos tenido en cuenta y que han surgido en ese estudio británico. Ha llegado el momento de dejar de barrerlas debajo de la alfombra.

Hoy en día, los estudios sobre los efectos del divorcio se llevan a cabo generalmente por investigadores que saben bastante bien cómo controlar una amplia variedad de factores potencialmente confusos o que inducen a la confusión. Controlan, por ejemplo, la clase socioeconómica. El divorcio y la ausencia del padre es más frecuente entre los grupos de menores ingresos y en sectores menos educados de la sociedad, y eso ha de tenerse en cuenta. Los investigadores también controlan la raza o el grupo étnico, porque los diferentes grupos tienen diferentes normas sobre el matrimonio.

Lo que no controlan —porque no tienen medio de hacerlo en esa clase de estudios— es la herencia. Buscan efectos sobre el entorno de los hijos con un método del que me burlé en el capítulo 2: comparar perros raposeros criados en perreras con caniches criados en apartamentos. Los investigadores se fijan en un hijo por familia. El niño es, en la mayoría de los casos, el vástago biológico de

los padres. Los padres proporcionan los genes de los hijos y también les proporcionan —o no lo hacen— un entorno, y no hay modo de distinguir los efectos de uno de los efectos del otro. Para distinguirlos es necesario usar métodos de la genética conductista y estudiar a los niños adoptados, a los pares de gemelos o a los hermanos.

Tranquilo, ya se ha hecho, y muy bien, para una amplia variedad de características psicológicas. Dentro de la población que ya ha sido estudiada —sobre todo estadounidenses y europeos de clase media—, casi todas las características muestran unos patrones semejantes. La herencia es responsable de casi la mitad de las variaciones entre los individuos que participaron en esos estudios. La otra mitad pertenece, en principio, al entorno, pero, como ya expliqué en el capítulo 3, no puede ser atribuido a cualquier influencia del entorno que comparten dos niños que crecen en la misma casa. En efecto, se descarta que cualquier característica del entorno que es compartido por dos niños que crecen en la misma casa tenga una influencia decisiva en lo que sean como adultos.

Dentro de la población que ha sido estudiada hay muchas familias que se han roto a causa de un divorcio. De los sujetos que participaron en esos estudios, una fracción considerable debe haber sido criada por una madre divorciada, o por una madre y un padrastro, o en cualquier otro arreglo familiar que no sea aceptable para Dan Quayle. Lo siento, Dan, pero no hay pruebas incontrovertibles de que eso tenga una importancia decisiva. Si la presencia o la ausencia de un padre en un hogar, o la relación entre los padres —pelearse constantemente o escribirse notitas de amor el uno al otro— no tiene efectos duraderos sobre los niños, deberíamos contemplarlo a la luz de la genética conductista, pero no lo hacemos.

Precisemos más. Si la presencia o ausencia del padre tuviera un efecto duradero sobre los niños, debería producirse un efecto diferente para cada niño. Desafortunadamente, esto no fortalece la posición de los investigadores que dicen cosas como que «los padres necesitan ser informados acerca de las posibles consecuencias para sus hijos de su decisión de vivir separados».[29] ¿Qué consecuencias? Si no puedes decir cuáles son, si la decisión de los padres de vivir separados vuelve a un niño tímido y a otro atrevido, o a uno le hace reír más y al otro menos, y no hay rasgos comunes. ¿Acerca de qué quieres

informarles?

En los estudios que producen las pequeñas diferencias de las que trato de dar cuenta —los estudios que llenan las revistas de psicología del desarrollo y que, de tanto en tanto, se abren camino hacia las revistas de difusión general y a los diarios— se informa de las consecuencias constantemente. Pero las consecuencias, o las diferencias, se hallan solo cuando los investigadores no tienen en cuenta la herencia. El entorno del hogar se revela poco efectivo —esto es, que no tiene efectos predecibles o sólidos sobre los niños— solo después de que las influencias genéticas hayan sido descartadas. Si los métodos de investigación no prevén ese descarte, entonces las influencias genéticas no pueden ser eliminadas y son inevitablemente confundidas con las pruebas de la influencia del entorno hogareño. Los padres competentes y cordiales tienden a tener hijos como ellos, y la mayoría de los investigadores dan por supuesto que ello se debe al afecto y a la ordenada vida familiar que esos padres proporcionaron a sus hijos.

El mejor ejemplo de las conclusiones erróneas es el propio divorcio. Es bien sabido —y también, por descontado, verdadero— que los niños educados en hogares rotos tienen mayor tendencia a fracasar en sus propios matrimonios.[30] ¿Por qué los pecados de los padres visitan a los hijos? ¿Es que la ansiedad que los chicos arrastran con ellos hasta la edad adulta, o la ira reprimida que han supurado desde que papá decidió salir de casa, les viene del hecho de haber estado expuestos a años de conflictos paternos? Judith Wallerstein quiere hacernos creer que sí.

Pero un estudio sobre el divorcio de gemelos ofrece una explicación diferente.[31] Más de 1.500 parejas de gemelos y mellizos contestaron a un cuestionario acerca de sus historias matrimoniales y de las de sus padres. La tasa de divorcio era de un 19% entre los gemelos cuyos padres habían permanecido casados. Entre aquellos cuyos padres se habían divorciado, las posibilidades de acabar divorciado eran considerablemente más altas: el 29%. Las posibilidades eran aún más altas —el 30%— para aquellos que tenían un gemelo divorciado; y más altas todavía —el 45%— para aquellos que tenían un mellizo divorciado. El análisis proporcionado por el ordenador de los investigadores era bastante similar al de otros estudios genéticos conductistas: cerca de la mitad de las variaciones en el riesgo de divorcio puede ser atribuida a las influencias

genéticas, a los genes compartidos con gemelos o con padres. La otra mitad se debe a causas ambientales. Pero ninguna de las variaciones puede achacarse al hogar en el que han crecido los gemelos. Todas las semejanzas que se encuentren entre sus historias matrimoniales pueden ser explicadas por el hecho de que comparten los mismos genes. Sus experiencias compartidas —a la misma edad, porque son gemelos— de la armonía o los conflictos paternos, de la unión o de la separación de los padres, no tiene efectos detectables.

La herencia, no las experiencias en el hogar familiar, es lo que provoca que los hijos de padres divorciados tengan más probabilidades de fracasar en sus propios matrimonios. Pero no te molestes en ir de puntillas a través de los cromosomas a la búsqueda del gen del divorcio. No existe tal gen del divorcio. Lo que hay en su lugar es un surtido de características, cada una de ellas tallada por un complejo de genes y conformada por el entorno; todo eso junto incrementa las posibilidades de que una persona tenga un matrimonio infeliz.

No busques un gen del divorcio. Busca, en su lugar, los rasgos que incrementan el riesgo de casi cada mal resultado en la vida. Rasgos que a la gente le resulta difícil soportar: agresividad, insensibilidad hacia los sentimiento ajenos. Rasgos que incrementan las posibilidades de elegir opciones poco inteligentes: impetuosidad, la tendencia a aburrirse fácilmente. ¿Te suena familiar esa lista? Sí, es semejante a la lista de características que se hallan con frecuencia entre los delincuentes. Los mismos rasgos que convierten a algunos niños en firmes candidatos a la escuela de Fagin también hacen descender las posibilidades de un matrimonio feliz. En la infancia, a los individuos con esos rasgos los médicos pueden diagnosticarles «conducta desordenada». La variante adulta se denomina «perturbación antisocial de la personalidad», y la investigación ha descubierto que se puede heredar.[32]

Los niños de padres que después acaban divorciándose comienzan a actuar a veces de forma problemática algunos años antes de que los padres se separen de hecho. Esta observación ha servido para demostrar que no es el divorcio en sí lo que causa problemas a los niños, sino el conflicto familiar que le precede. Pero el hallazgo de que los padres propensos a los conflictos tienen hijos problemáticos quizá se deba a los genes que comparten, antes que al hogar que también comparten. Un grupo de investigadores de la Universidad de Georgia descubrieron que lo que permitía predecir la conducta desordenada de los niños

no era el divorcio de los padres, sino la personalidad de los padres: aquellos padres con perturbaciones antisociales de la personalidad tenían más posibilidades de tener hijos con la misma patología.[33]

Los nexos entre divorcio, problemas de personalidad en los padres y conducta problemática de los niños son complejos: los efectos pueden seguir varios caminos. Resulta difícil vivir con la gente que tiene problemas de personalidad, pues son más propensos a divorciarse; es más probable, por razones genéticas, que esa misma gente tenga chicos difíciles. Incluso podría haber un efecto de los hijos sobre los padres: un chico difícil puede generar una verdadera tensión en un matrimonio.[34] Bien pronto, en el capítulo 1, mencioné el chiste acerca de Johnny, el chico que podía romper cualquier hogar; pero realmente no es divertido tener un hijo como Johnny. Algunos niños son capaces de conseguir que todos los miembros de la familia estén deseando que se vaya del hogar. Judith Wallerstein habla acerca de la pesada carga de culpa con la que cargan los hijos de los divorciados, pues los hijos piensan que ellos tienen la culpa del divorcio de sus padres. Lo que Wallerstein no toma en consideración es que a veces puede haber una parte de verdad en lo que los críos piensan. El divorcio se da menos a menudo en familias que tienen un hijo que en las que solo tienen hijas.[35] La presencia del niño o bien hace a los padres más felices o les hace más difícil tomar la decisión de irse de casa. Pero ¿qué ocurre si el chico no es satisfactorio, si no da más que problemas?

Por descontado que la mayoría de personas que se divorcian no tienen serios problemas de personalidad, y la mayoría de hijos de padres divorciados no presentan una conducta desordenada. A la larga, la gran mayoría de hijos de divorciados consigue que les salgan bien las cosas, según lo ha demostrado el estudio británico. Los niños de veintitrés años de padres divorciados eran solo ligeramente más propensos a responder sí a las preguntas sobre la depresión, la ansiedad y la ira.

Entonces, ¿por qué los psicólogos clínicos como Judith Wallerstein tienen esa certidumbre respecto a que el divorcio de los padres es perjudicial para las criaturas? Porque, como ha señalado el psicólogo social David G. Myers, es perjudicial, pero no por las razones que Wallerstein ha dado o del modo como ella llega a esa suposición.

El divorcio es perjudicial para los niños de diversas formas.[36] En primer

lugar, significa un castigo económico: los hijos de padres divorciados experimentan un fuerte descenso de nivel de vida. Su estatus económico determinará dónde habrán de vivir, y el sitio donde lo hagan marcará la diferencia. En segundo lugar, es perjudicial para ellos porque a menudo tienen que mudarse, y, con frecuencia, más de una vez. En tercer lugar, porque se incrementa el riesgo de sufrir abusos físicos. Los niños que viven en hogares con padres adoptivos suelen tener más probabilidades de sufrir abusos que aquellos que viven con sus dos padres biológicos.[37] En cuarto lugar, porque interrumpe sus relaciones personales.

En el capítulo 8 hice una distinción entre la grupalidad y las relaciones interpersonales. La grupalidad, dije allí, es lo que capacita a los niños para socializarse. La tosca personalidad con la que nacemos debe ser moldeada de forma que se transforme en algo adecuado a la cultura en la que nos desarrollamos, y eso sucede durante la infancia a través de la adaptación al grupo, por lo general un grupo de otros niños. Las modificaciones a largo plazo de la personalidad y las pautas de conducta social arraigadas son gobernadas por la zona cerebral encargada de la grupalidad.

La zona cerebral que rige las relaciones interpersonales no provoca modificaciones de la personalidad a largo plazo, pero eso no quiere decir que no tenga su importancia. En nuestros pensamientos y emociones, la zona de las relaciones interpersonales está mucho más cerca de la superficie, es más accesible para la mente consciente que la zona que provoca las modificaciones a largo plazo. Las relaciones interpersonales pueden dominar nuestros sentimientos y acciones del momento y dejar huellas en nuestros recuerdos, como las pilas de cartas de los viejos amores que se guardan en el desván.

Las relaciones interpersonales son importantes; siempre lo han sido para nuestra especie. Por eso es por lo que la evolución nos dotó con la motivación para establecerlas y, si todo va razonablemente bien, para continuarlas. Las emociones fuertes, como el amor y la tristeza, proporcionan poder. Steven Pinker explica cómo lo logran, en su libro *How the Mind Works*.[38]

El divorcio y los conflictos paternos que lo rodean hacen infelices a los niños. Rompe sus relaciones interpersonales con sus padres y deteriora la vida familiar. Esta infelicidad, las relaciones interrumpidas y el deterioro de la vida hogareña es lo que los psicólogos clínicos y los del desarrollo observan cuando

estudian los efectos del divorcio sobre los niños. En los estudios sobre el divorcio, a los niños, por norma general, se les entrevista en su casa o en un lugar al que van con sus padres. O, lo que es peor, los investigadores se fían de la información de los padres sobre la conducta de sus hijos, aunque incluso en el mejor de los casos —que los padres no estén envueltos en un proceso de divorcio— lo que ellos suelen decir sobre sus niños tiene poco o nada que ver con el contenido de los informes de observadores neutrales.[39]

Cuando la vida hogareña se desbarata, la conducta de los niños en casa también, evidentemente, se altera, del mismo modo que las emociones relacionadas con la vida familiar. Estos son los cambios que van buscando los investigadores. Si ellos quieren descubrir cómo se ve afectada la vida de los niños fuera de casa a causa del divorcio de sus padres, los investigadores tendrán que reunir sus datos fuera de casa, y si lo quieren hacer bien, tendrán que usar observadores no condicionados, es decir, observadores que desconozcan la situación familiar de los niños. Lo que los investigadores descubrirán bajo esas condiciones, juzgando a partir de los datos genéticos conductistas mencionados con anterioridad, es que el divorcio de los padres no tiene efectos duraderos sobre el modo como los chicos se comportan cuando no están en casa, ni tampoco efectos duraderos sobre sus personalidades.

EL ABUSO DE LOS NIÑOS Y EL CASTIGO FÍSICO

Entro ahora en un tema al que me acerco con cierta inquietud. No temo que tú me malinterpretes, pero sí me preocupan aquellos que no hayan leído el libro y solo oigan hablar de él a terceros. Las palabras pueden citarse mal o sacarse de contexto; hay personas a las que se denuncia por opiniones que nunca han sostenido ni expresado. Si a mí me van a denunciar, prefiero que sea por opiniones que sí sostengo, por lo que permíteme comenzar por afirmarlas claramente desde este mismo momento.

Primero, no creo que esté bien pegar a los niños o hacer algo que les provoque una lesión o un dolor duradero. Segundo, no creo que una bofetada ocasional, en su debido momento y en la parte del cuerpo adecuada, le haga ningún daño a un niño.

El castigo físico lo usan los padres en todo el mundo y en la gran mayoría de los hogares estadounidenses.[40] También se da en otras especies. Creo que es parte del repertorio innato de la conducta de los padres. Uno de mis objetivos al escribir esto es aliviar el sentimiento de culpa que les han generado los consejeros profesionales sobre cómo educar a las criaturas. Si alguna vez has perdido los nervios y has pegado a tus hijos, es muy improbable que les hayas causado ningún dolor duradero. Por otro lado, es posible que hayas dañado tu relación con ellos. Si has sido injusto y ellos son lo suficientemente mayores como para darse cuenta, perderás importancia a sus ojos. Nunca acabarás de expiarlo completamente.

Los consejeros profesionales no te avisan de que no pegues a tus hijos porque ellos te tengan en menos. El problema con los niños golpeados, dicen esos consejeros, es que se vuelven más agresivos.

La lógica es persuasiva. Si azotas a tu niño le estás proporcionando un modelo de conducta agresiva. Estás enseñando a tu hijo que está bien herir a la gente para obligarle a hacer lo que tú quieres que haga.

Durante muchos años me he creído esa historia y, de buena fe, la he transmitido a los lectores de mis libros de texto sobre desarrollo del niño. No me di cuenta de que también proporcionamos a los niños modelos para muchas otras cosas que no queremos que los niños hagan y que, efectivamente, no hacen, como salir de casa cada vez que les apetezca. Y modelos para muchas cosas que nosotros queremos que hagan, pero que ellos no hacen, como comer brécol, por ejemplo.

Los estilos de criar a los hijos pueden cambiar con una rapidez vertiginosa, a medida que una generación de consejeros es sustituida por la siguiente. Si los nuevos no te dicen algo diferente de lo que decían sus predecesores, no pueden seguir en el negocio. Pero esos consejeros no son seguidos de igual manera por todos los segmentos de la población. Países como Estados Unidos tienen muchas subculturas y tus puntos de vista sobre la crianza de los hijos dependen en parte de a cuál de ellas pertenezcas. Los asiáticoamericanos y los afroamericanos tienden a prestar menor atención a los consejeros euroamericanos y no se muestran tan reacios a la hora de azotar a un niño. Son los euroamericanos de clase media los que normalmente reniegan del uso de los azotes y favorecen, en su lugar, el uso de los encierros.[41] La pasada semana un niño pelirrojo corría

como un loco por los pasillos del supermercado. Detrás iba su padre gritando: «¡Matthew, vas a conseguir que acabe encerrándote!».

Los padres negros no son muy entusiastas de ese método para reforzar la disciplina. «Los encierros son para la gente blanca», explican a los entrevistadores.

Quizá la gente blanca es demasiado crédula. La mayor parte de la investigación sobre los castigos —aquella en la que los consejeros se basan para dar sus consejos— vale tan poco como el estudio de Judith Wallerstein sobre los hijos de padres divorciados. Una de las razones de ese nulo interés estriba en que los investigadores suelen fallar a la hora de tener en cuenta las diferencias subculturales en los estilos de criar a los hijos.

Hay muchas pruebas de que los padres de grupos étnicos minoritarios y que habitan en barrios de bajo nivel económico castigan más con azotes a sus hijos.[42] En alguno de esos grupos —aunque no en todos—, los niños tienden a comportarse más agresivamente y a buscarse más problemas. Es fácil confundir estas diferencias subculturales con las «consecuencias» que van buscando los investigadores. A los chicos blancos de clase media se les azota menos y tienden a ser menos agresivos, por lo que si un estudio pone juntos a chicos blancos de barrios de clase media y a chicos negros de barrios de bajo nivel económico, está garantizado que los investigadores van a hallar una correlación entre azotes y agresividad. Sus esperanzas se desvanecen, sin embargo, si incluyen demasiados asiáticoamericanos entre sus sujetos, porque los padres utilizan el castigo físico, pero no tienen hijos agresivos.[43]

El otro problema con la mayoría de estudios sobre el castigo físico es que no proporcionan ningún modo de distinguir las causas de los efectos. Dentro de un grupo étnico o de una clase social, algunos niños son más agresivos que otros, y algunos reciben más azotes que otros. Si el chico agresivo recibe más azotes, ¿está esa agresividad causada por los azotes, o los padres azotan porque no les gusta la manera que tienen los críos de comportarse? Resulta imposible decirlo en la mayoría de los casos.

Una manera que tienen los investigadores de tratar el problema causa-efecto consiste en hacer un seguimiento de los niños durante un determinado período de años. El número de agosto de 1997 de los *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine* contiene un estudio de esa clase hecho por el psicólogo Murray Straus

y sus colegas.[44] Los investigadores quisieron controlar el nivel inicial de conducta antisocial en los niños observando los cambios en su conducta a lo largo del tiempo. Si una madre azota más de lo normal cuando el niño tiene seis años, ¿es un niño más problemático al alcanzar los ocho? Pues sí, lo es, fue la conclusión de los investigadores. Durante los dos años que duró el estudio, los niños que recibieron azotes frecuentemente se convirtieron en niños más problemáticos y más agresivos. «Cuando los padres usan el castigo físico para reprimir la conducta antisocial —afirmaban los investigadores—, los efectos a largo plazo tienden a ser los contrarios».

El estudio pasó a los medios de comunicación. Fue escogido por la Associated Press y divulgado en periódicos y revistas a lo largo y ancho del país; un extracto de él apareció en JAMA. Ni la Associated Press ni JAMA mencionaron otro estudio, de las psicólogas Marjorie Gunnoe y Carrie Mariner, que apareció en el mismo número de los *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*. El tema era el mismo y el método era semejante, pero los resultados eran muy diferentes. «Para la mayoría de los niños —concluyeron Gunnoe y Mariner— parece infundado que los azotes enseñen a ser agresivos». Para los niños negros de cualquier edad, y para los niños más pequeños del estudio, independientemente de la raza, esas investigadoras descubrieron que, de hecho, los azotes llevaban a una disminución de la conducta agresiva.[45]

¡Caramba!, este tipo de cosas suceden muy a menudo en la psicología. Los efectos son poco convincentes; los resultados, evanescentes. Lanza al contenedor de reciclaje la revista y olvídate.

No, espera. Míralo una vez más y observa atentamente cuáles han sido los métodos que han usado los investigadores. ¡Vaya, hay una diferencia! En el primer estudio, los investigadores evaluaron la conducta de los niños preguntándoles a sus madres, las mismas que les propinaban los azotes. Las respuestas de las madres se basaban en cómo actuaban los niños en casa. En el segundo, fueron los propios niños a los que se les preguntó. Los investigadores les preguntaban en cuántas peleas se metían en la escuela. Los niños que sufrían azotes en casa no informaron de ningún incremento en el número de peleas en que se veían envueltos en la escuela que fuera superior al del de los niños que no los sufrían.

Los azotes en casa pueden hacer que los niños se comporten peor en casa o

quizá pueden ser un indicio de que la relación madre-hijo, o la vida de la madre en general, no marcha bien (el niño quizá no se comporta tan mal como la madre cree que lo hace). En cualquier caso, las pruebas dan a entender que ser azotado en casa no vuelve a los chicos más agresivos cuando no están en casa. La conclusión del primer grupo de investigadores, que si los padres dejan de pegar a sus hijos se podría reducir el nivel de violencia de la sociedad, parece una auténtica exageración.

Sin embargo, yo he estado hablando del castigo físico dentro de unos parámetros normales: un azote normal y corriente de vez en cuando. ¿Estoy lo bastante loca como para decirte que el castigo físico más allá de esos parámetros normales —abusos infantiles— no tiene efectos psicológicos duraderos sobre sus víctimas?

No tan loca, por supuesto. Por una razón, sobre todo: los abusos pueden dañar el cerebro si se golpea a los chicos en la cabeza o se les zarandea violentamente. Y por otra más: hay algo que se llama trastorno del estrés postraumático. En los casos extremos, los abusos prolongados pueden conducir incluso a un trastorno múltiple de la personalidad, el fenómeno *Las tres caras de Eva*.[46]

Pero aquí estamos contemplando una amplia gama de conductas paternas. Para mí no está claro que el abuso no demasiado severo produzca alguno de los resultados que acabo de enumerar, y no se producen efectos psicológicos que los niños lleven con ellos cuando dejan el hogar. Puede haberlos, desde luego, pero no hay pruebas fehacientes de ello.

Hay, por supuesto, montones de estudios. Los niños de los que se ha abusado tienen, según los informes, todo tipo de problemas. Aparte de ser más agresivos que los chicos de los que no se ha abusado (un hallazgo bien establecido), también tienen problemas a la hora de hacer amistades y mantenerlas, y con sus tareas escolares. Cuando crecen tienen una mayor inclinación a abusar de sus propios hijos. «La transmisión intergeneracional de los abusos infantiles», lo llaman los psicólogos. Ellos quieren decir transmisión mediante la experiencia y el aprendizaje, una transmisión, en definitiva, mediante el entorno. No están hablando de los genes.[47]

Ellos apenas lo hacen, y no sé por qué.[48] Si los acorralas contra una esquina, pocos de ellos pueden negar que las características psicológicas son en

parte heredadas, lo cual significa que pasan de padres a hijos. Pero de algún modo son capaces de bloquear ese conocimiento en sus mentes cuando investigan, escriben los resultados y los publican. Actualmente están deseando admitir que la conducta de los niños afecta al modo como actúan los padres con ellos y que normalmente no hay manera de distinguir el efecto de los niños sobre los padres del efecto de los padres sobre los hijos. Pero solamente los genetistas conductistas mencionan la posibilidad de que algunas de las correlaciones observadas entre las conductas de los padres y los hijos puede deberse a la herencia. Los otros no lo mencionan en absoluto, excepto para descartarlo. Lo descartan incluso aunque sus métodos de investigación no les proporcionen ningún modo de descartarlo como posibilidad.

¿Por qué abusa un padre de su hijo? Una razón puede ser la enfermedad mental. Las enfermedades mentales son, en parte, heredadas; atraviesan las familias cuyos miembros son parientes biológicos; en ningún caso las familias adoptivas.[49]

Probablemente solo una minoría de los padres que abusan de sus hijos esté mentalmente enferma. Pero es probable que muchos tengan rasgos de personalidad que suenen familiares. Personas que son agresivas, impulsivas, coléricas, que se aburren fácilmente, insensibles a los sufrimientos de los otros, y que apenas saben cómo manejar su propia vida, es difícil que sepan cómo manejar a sus hijos. Los desafortunados hijos de tales personas han de vérselas con una tara doble: una vida en casa miserable y una dotación genética que disminuye sus posibilidades de éxito en el mundo de fuera de casa.

Cenicienta tuvo una miserable vida hogareña, pero ella no heredó ningún gen de la madrastra que abusó de ella. El mensaje oculto del cuento es que todo te saldrá bien —triunfarás frente a la adversidad— si eres lo bastante afortunado como para heredar los genes adecuados. *Oliver Twist* transmite también el mismo mensaje. El malo de la novela resulta ser el malvado hermanastro, el hijo de una madre malvada. Oliver tenía una madre distinta, tan agradable como él mismo. Tales historias han dejado de ser políticamente correctas; no parecen justas. En realidad no son justas.

No es justo que en una familia en la que se abusa de los niños, solo uno sea escogido como víctima propiciatoria. Si ese niño es sacado del hogar donde se dan los abusos y se le coloca en un albergue de acogida, volverá a ser una

víctima de nuevo.[50] Ciertas características, como un rostro poco atractivo o una disposición a meterse en líos incrementa el riesgo de acabar siendo sometido a abusos. También es posible que la víctima pueda carecer de ciertas características. El misterio no consiste en por qué se abusa de algunos niños, sino en por qué no se abusa de la mayoría de ellos. ¡Los niños no dan más que problemas! ¡Consiguen sacarte de quicio! Pero la mayoría de los padres no hacen daño a sus hijos y la mayoría de niños no sufren ningún daño, incluidos los niños de las personas de las que se abusó en su infancia. La evolución ha deparado a los niños rasgos y señales que atenúan nuestra cólera, que nos hacen sentirnos protectores y, si son nuestros, amarlos. Algunos niños, sin que sea culpa suya, pueden carecer de esas señales protectoras, o tenerlas de tal manera que sean demasiado tenues para cumplir con su cometido.

Aún más injusto es el hecho de que los niños que sufren malos tratos en casa tiendan a ser impopulares entre sus compañeros.[51] Hay niños que son víctimas allá donde vayan. Si sucede que no salen bien, ¿podríamos achacarlo a las experiencias que han tenido en casa o en el patio de juegos de la escuela? Los psicólogos ni saben ni preguntan ni contestan; simplemente asumen que el hogar debe ser muy importante.

Una investigadora que ha desafiado esa suposición es la socióloga Anne-Marie Ambert, de la Universidad de York, en Canadá. Ambert pidió a sus estudiantes de York que escribieran una rememoración autobiográfica de sus vidas preuniversitarias, y para orientarles les propuso algunas cuestiones. Una de ellas era: «¿Qué era lo que, por encima de todo, te hacía más infeliz?». Le sorprendió mucho cómo respondieron sus alumnos. Solo el 9% describió un trato o una actitud desfavorables por parte de sus padres. Pero el 37% describía experiencias de los malos tratos sufridos por parte de sus compañeros; experiencias que ellos sentían que habían tenido efectos perturbadores y duraderos sobre ellos. Ambert llegó a la conclusión de que el «abuso de los compañeros» es un serio problema que no ha recibido una atención adecuada.

> Hay bastantes más malos tratos por parte de los compañeros que por parte de los padres en esas autobiografías… Este resultado, corroborado por otros investigadores, asusta bastante, teniendo en cuenta la atención unívoca que dedican a los padres los profesionales del bienestar de los niños, mientras que olvidan lo que se está convirtiendo en la fuente más relevante de malestar psicológico entre la juventud: los conflictos con los compañeros y los malos tratos por parte de

> ellos… En esas autobiografías, uno lee los recuerdos de estudiantes que habían sido felices y que se habían adaptado bien, pero que con bastante rapidez comenzaron a tener problemas psicológicos, a veces hasta el punto de enfermar físicamente o volverse incompetentes en la escuela, tras experiencias como la de ser rechazado por sus compañeros, ser marginado, objeto de comidillas, discriminado racialmente, ser objeto de burla, de acoso sexual, ser perseguido o golpeado.[52]

Un último aspecto que puede estar relacionado con las vidas infelices de los niños que sufren abusos tiene que ver con sus frecuentes cambios de residencia. [53] Demasiados traslados. Incluso aunque permanezcan con sus padres, esos niños son trasladados de un lugar a otro mucho más a menudo que los que están en familias más felices. Pero en muchos casos no permanecen con sus padres: cuando se establece que un niño ha sufrido abusos por parte de sus padres, se les retira la custodia del hijo y se mete a este en un centro de acogida. Y si eso no funciona, en un segundo centro de acogida, y quizá hasta en un tercero. Se ha asumido que los efectos perjudiciales de los centros de acogida se deben a la repetida pérdida de los padres y a los padres sustitutos; pero los traslados frecuentes también privan al niño de un grupo estable de compañeros. Incluso los compañeros poco amistosos pueden ser mejores que nada, porque la carencia de un grupo de compañeros perturba la socialización del niño.

Los bebés necesitan, indudablemente, padres o padres sustitutos. Yo considero que los cuidados familiares son un aspecto del entorno, como la luz y las pautas, que el cerebro de un bebé precisa para desarrollarse normalmente. Pero los padres o los padres sustitutos pueden no ser tan necesarios para un niño de seis o más años (recuerda lo que escribí en el capítulo 8 acerca de los niños criados en los orfanatos). Para los niños mayores un grupo estable de compañeros puede ser más importante. La teoría que hay detrás de los centros de acogida es que los niños necesitan familias. Yo creo, sin embargo, que lo que necesitan, más que las familias, es un grupo estable de compañeros. Intentando proporcionarles familias —intentándolo en algunos casos una y otra vez— las agencias bienintencionadas lo que hacen es privarles de compañeros.

Los niños que han sufrido abusos, como ya he dicho, tienen todo tipo de problemas. Por término medio suelen ser más agresivos que los otros niños, pero eso podría deberse a la herencia: los padres que abusan de ellos también son agresivos. Sus otros problemas podrían deberse a los abusos de los compañeros

antes que a los de los padres, o al hecho de mudarse de casa y de ciudad demasiado a menudo. Simplemente no lo sabemos. Aún no se han hecho los estudios adecuados (véase el apéndice 2).

LOS CHICOS SE METEN EN LÍOS Y SE LES ECHA LA CULPA A LOS PADRES

Lo veo en las noticias continuamente y siempre me enfurece. El niño de los Smith se mete en líos y el juez amenaza a sus padres con meterlos en la cárcel. El hijo de los Jones roba en una casa y se multa a los padres por que han fallado a la hora de «ejercer un control razonable» sobre sus actividades. La niña de los William se queda preñada y se critica a sus padres por no haberse enterado de por dónde andaba y qué andaba haciendo. Unos padres, cuando comprobaron que era imposible evitar que su hija se metiera en líos, decidieron encadenarla a un radiador. Fueron detenidos por abusos a menores.[54]

Censurar a los padres es fácil si nunca te has visto en su lugar. A veces, encadenar al niño al radiador es lo único que no han intentado. Los padres de adolescentes que se comportan razonablemente bien no se dan cuenta de que su habilidad para controlar las actividades del niño depende crucialmente del deseo de cooperación del niño. Un adolescente que no quiera cooperar no puede ser controlado: mi marido y yo lo sabemos bien. Los niños siempre pueden ser más listos que tú, si ellos quieren. Si quieres imponer tus reglas machacándolos, no vuelven a casa. Si dejas de darles una paga, gorrean a sus amigos o roban. Los adolescentes que no pueden ser controlados son los primeros que están deseando ser dirigidos, y son precisamente los que menos lo necesitan. Los padres tienen muy poco poder para mantener el control sobre los adolescentes que más lo necesitan.

Los más necesitados de ese control son los que pertenecen a un grupo de compañeros que sus padres no aprueban. Los padres no quieren que sus hijos se unan a esos grupos, pero ¿qué pueden hacer? Son los amigos de sus hijos, y ellos los verán, les guste o no. Todos los adolescentes normales pasan más tiempo con sus amigos que con sus padres; por eso es por lo que los padres imponen toques de queda. Los toques de queda son un reconocimiento tácito de que al adolescente le encantaría estar en otro lugar que en su propia casa. Los padres

toleran esa preferencia —y hacen bromas sobre ella con sus propios amigos—, si no tienen objeciones que hacer a los amigos de sus hijos. Si las tienen, entonces la cosa ya no está para bromas.

A veces los adolescentes se unen a grupos de delincuentes porque viven en un barrio donde esas conductas y actitudes son normales. Pero incluso en agradables barriadas de clase media, como en la que yo he criado a mis hijas, hay grupos de amigos delincuentes. Algunos chicos se unen a esos grupos porque han sido rechazados por otros grupos; otros se unen realmente sin querer. Los chicos se identifican con un grupo porque sienten que está compuesto por chicos «como ellos». Los padres piensan que el grupo puede tener una mala influencia sobre su hijo, y no les falta razón, porque, cualquier cosa que tengan en común los miembros del grupo, tienden a exagerarlo al influirse mutuamente y por el efecto de contraste con otros grupos. Pero la influencia es mutua y, para empezar, los niños tienen muchas cosas en común.[55]

¿Se puede culpar a los padres porque su hijo se haya convertido en miembro de un grupo de delincuentes? Los estudiosos de la socialización que analizan los diferentes estilos de paternidad sostienen que los padres que usan un «estilo autoritario» —ni demasiado duro ni demasiado blando, lo justo— tienen menos probabilidades de tener un adolescente que se una a un grupo de compañeros descarriados. Menos probabilidades de tener un adolescente que se meta en líos. Pero esa afirmación se basa en datos de dudosa validez.

La iniciadora de la investigación sobre los estilos de paternidad es la psicóloga del desarrollo Diana Baumrind. Baumrind comenzó estudiando a los preescolares.[56] Hizo un estudio en el que mostraba que los niños con padres ni demasiado blandos, ni demasiado duros, tenían menos problemas sociales y de conducta que los niños de padres demasiado duros o demasiado blandos. El estudio no controlaba las influencias genéticas, por supuesto, y no podía distinguir los efectos de los padres sobre los hijos ni los de los hijos sobre los padres, y los resultados eran diferentes para los chicos y para las chicas (échale un vistazo a lo que dije acerca del «divide y vencerás» en el capítulo 2), pero casi nadie se ha quejado. El trabajo de Baumrind se cita en todos los textos sobre desarrollo infantil.

Hoy en día, los seguidores de Baumrind no investigan en los preescolares: se concentran en los adolescentes. La ventaja es que los adolescentes pueden llenar

extensos cuestionarios. Puedes preguntarles cómo les tratan sus padres —si sus padres son demasiado duros, blandos o ni lo uno ni lo otro—, y preguntar a los propios adolescentes en cuántas peleas se han metido, cuántos porros han fumado y cómo les ha ido en el examen de álgebra. Las correlaciones que van buscando esos investigadores son correlaciones entre lo que dicen los adolescentes acerca de sus padres y lo que dicen acerca de sí mismos.

Aún no hay un control de las influencias genéticas, por supuesto, y de ningún modo puede distinguirse entre los efectos de los hijos sobre los padres y los de estos sobre aquellos, y los resultados son diferentes según los grupos étnicos. Pero ahora todavía se añade una fuente más de confusión: el hecho de que los propios adolescentes están proporcionando los dos tipos de datos. Son la fuente para los datos sobre sus padres y para los datos sobre sí mismos. Noté un problema similar con el estudio de Murray Straus sobre los efectos del castigo: la misma madre que decía a los investigadores con qué frecuencia azotaba a sus hijos, les decía también cómo se portaban los niños.

Siempre que le pides a la misma gente que conteste a dos tipos de preguntas, es probable que halles correlaciones entre sus contestaciones a la primera cuestión y sus contestaciones a la segunda. Las correlaciones surgen por, o son infladas por, algo que los estadísticos denominan «variante del método compartido». La gente responde con prejuicios que prejuzgan sus contestaciones a todas las preguntas que les hagas. Una persona feliz tiende a dar respuestas optimistas a todo lo que le preguntes: Sí, mis padres me tratan bien; sí, me van bien las cosas. Una persona que se preocupa por mostrar una cara socialmente aceptable emite respuestas socialmente aceptables: Sí, mis padres me tratan bien; no, no he participado en ninguna riña, ni he fumado nada ilegal. La persona que está furiosa o deprimida ofrecerá respuestas de ese estilo: Mis padres son imbéciles, he suspendido el examen de álgebra y a la mierda con tu cuestionario.

Lo que los adolescentes les dicen a los investigadores acerca de cómo se portan sus padres con ellos —si los padres son muy duros, muy blandos o ni una cosa ni otra— apenas tiene nada que ver con lo que los adolescentes dicen de sí mismos. Un estudio reciente que utilizaba múltiples fuentes de información para averiguar qué estaban haciendo los padres, en vez de fiarse de lo que decían los chicos, falló a la hora de encontrar una ventaja significativa en la actitud de los padres que no son ni demasiado duros ni demasiado blandos, aun a pesar de que

los investigadores inclinaron la balanza hacia ellos al eliminar por adelantado a todos los padres que no encajaban claramente en los tipos definidos por Baumrind. ¡Eliminaron casi a la mitad de las familias con las que empezaron![57]

Pero ya me estoy desviando, y tú no estás interesado en críticas abstrusas sobre los métodos de investigación. Tú quieres saber por qué tuve yo tantos problemas con mi hija. Quieres saber qué errores cometí para asegurarte de no cometerlos tú a tu vez.

Al final mi hija salió bien. Como la mayoría de los adolescentes que les causan tanta angustia a sus padres, mi hija se calmó y a medida que se hizo mayor fue ganando en sabiduría. Se convirtió en una adulta agradable y tranquila. Yo le he preguntado en qué nos equivocábamos su padre y yo. Y ella no lo sabe. Ella tiene ahora una hija y le gustaría saberlo, pero no lo sabe. De lo que sí me doy cuenta, sin embargo, es de que ella ha escogido criar a su propia hija en un barrio como en el que ella ha sido criada. Un barrio del que, cuando era una adolescente, no veía el momento de poder marcharse.

Mi marido y yo no tratamos a nuestras dos hijas de la misma forma, porque no eran iguales. Hubiera sido imposible usar las mismas tácticas con ambas, y una estupidez intentarlo. De los errores que han cometido los investigadores de los modelos de paternidad el más grave es suponer que un estilo de paternidad es una característica de los padres. Es una característica de la relación entre los padres y los hijos. Ambas partes contribuyen a formarlo.

LA VERDAD Y LAS CONSECUENCIAS

«Los padres necesitan que se les informe de las posibles consecuencias que puede tener para sus hijos la decisión de separarse», decían los sociólogos Sara McLanahan y Gary Sandefur al comienzo de este capítulo. Si los padres deciden vivir separados, y si sus hijos deciden dejar la escuela o la hija quedarse embarazada, McLanahan y Sandefur están dispuestas a echarle la culpa de los problemas de los hijos a la decisión de los padres. McLanahan y Sandefur están cometiendo un error muy común y frecuente, a pesar de que a los estudiantes del primer curso de psicología se les avisa repetidamente contra ello desde el primer día de clase. El error estriba en confundir correlación con causalidad.

Las buenas cosas suelen venir juntas. Y también las malas. Eso son

correlaciones. El psicólogo de la educación Howard Gradner nos quiere hacer creer que hay varias inteligencias distintas y que alguien a quien se le ha escatimado una, puede haber recibido bastante de otra.[58] Pero el hecho es que la gente que puntúa bajo en los tests sobre una clase de inteligencia son propensos a puntuar bajo también en los tests de otros tipos. Estamos encantados de oír noticias acerca de un chico con retraso mental en varios aspectos y que sin embargo es un fiera para el dibujo o para el cálculo: apela a nuestro sentido de la justicia. Pero tales casos son poco comunes. Lo más común es que la naturaleza sea injusta con los niños mentalmente retrasados privándoles de talento y haciéndolos patosos físicamente. Esa es la razón de que compitan en los juegos Paralímpicos y no en los juegos Olímpicos.

Las buenas cosas suelen venir juntas. La gente que puntúa alto en los tests de un tipo de inteligencia tienden a puntuar alto también en los otros tipos. La puntuación alta en un test no causa la misma puntuación en los otros, pero hay una correlación entre ellos. Con todo, nadie sabe a ciencia cierta por qué se correlacionan.

«Todo está relacionado con todo», dijo un psicólogo cuya especialidad eran las estadísticas. Contaba la historia de un par de investigadores que reunieron datos de 57.000 estudiantes de instituto en Minnesota. Los investigadores preguntaron a los chicos acerca de sus actividades de tiempo libre y sobre sus planes académicos, si les gustaba la escuela y cuántos hermanos tenían. Les preguntaron sobre el trabajo de los padres, la educación que habían recibido sus padres y sobre cuál era la actitud de su familia hacia la universidad. Había quince elementos en total y 105 correlaciones posibles entre pares de elementos. Las 105 produjeron correlaciones significativas, aunque la mayoría a un nivel del que, por azar, no se esperaría más de un 0,000001 cada vez.[59]

Todo se relaciona con todo, pero no al azar: las buenas cosas tienden a asociarse. La gente que come de forma saludable es también a la que suele gustarle más el ejercicio, hacerse reconocimientos médicos de vez en cuando y la que suele vivir más. La gente de éxito tiende a ser más alta que la que no lo tiene, y a tener también un coeficiente intelectual más alto; si se casan, suelen tender a seguir casados durante más tiempo. Los profesores y los padres tienen grandes esperanzas respecto de los niños que han hecho bien las cosas con anterioridad, pues se espera de ellos que lo sigan haciendo bien en el futuro. Los

chicos a los que les va bien la escuela son menos propensos a fumar o a quebrantar las leyes. Los chicos a los que se les abraza y mima, tienden a ser más agradables que aquellos a los que se les azota.

Las correlaciones aparecen sin marcas automáticas para distinguir las causas de los efectos. Si fuera así, alguna de esas marcas hubiera apuntado en las dos direcciones, porque los efectos van en dos direcciones; y otras no hubieran señalado a ninguno, porque las causas es algo que los investigadores no suelen medir.

Un estudio del psicólogo Michael Resnick y una docena de colegas suyos, publicado en el número de septiembre de 1997 del JAMA, se tituló «Proteger a los adolescentes del daño: hallazgos de un estudio nacional sobre la salud de los adolescentes». Los investigadores preguntaron a montones de adolescentes montones de preguntas y descubrieron montones de correlaciones entre las respuestas, pero el titular que llegó a los periódicos fue el siguiente: «Un estudio vincula los lazos paternales con el bienestar de los adolescentes». Los investigadores lo llamaron «conexión paterno-familiar», y dijeron que constituía una protección contra cualquier tipo de conducta adolescente susceptible de tener riesgo para su salud.[60] Lo que ellos querían decir era que los adolescentes que tenían una mayor conexión paterno-familiar eran menos inclinados a fumar cigarrillos, tomar drogas ilegales o tener relaciones sexuales plenas antes de la universidad.

Lo que de hecho descubrieron fue que los adolescentes que dijeron que se llevaban bien con sus padres y que sus padres los querían y tenían grandes esperanzas puestas en ellos, eran los más reacios a decir que habían fumado algo o que se habían acostado con alguien. Las conclusiones de los investigadores se basaban por entero en las respuestas de los adolescentes a sus preguntas, el mismo error que cometieron quienes investigaron sobre los estilos de paternidad. El JAMA hubiese rechazado un artículo médico si los médicos que probaban un nuevo medicamento supieran qué pacientes recibían el medicamento y a cuáles otros se les administraba un placebo: la administración del medicamento ha de mantenerse al margen del juicio sobre sus efectos. Y sin embargo, la revista publicó un estudio en el que los adolescentes que contestaban eran la única fuente de información acerca de los «factores protectores» en sus vidas y de sus presumibles efectos.

La concepción tradicional sobre la crianza y educación de los hijos es algo serio y poderoso: abre puertas. Según *Time*, el estudio de JAMA costó al gobierno federal 25 millones de dólares. La articulista de *Time* que informaba de la noticia, ella misma madre de un adolescente, se mostraba más bien escéptica:

> El estudio, pagado por 18 organismos federales, probablemente ha gozado de la atención que se le ha dispensado porque servía de enorme consuelo a los padres cuya pequeña Mary no da un paso sin llamar a su amiga del alma Molly, al tiempo que trata a su mamá como a una maceta. «El poder y la importancia de los padres continúa existiendo, incluso al final de la adolescencia», dice Michael Resnick, profesor de la Universidad de Minnesota y director del estudio. Un hallazgo tranquilizador: aunque pueda parecer que tu hija pasa de ti, ella está viviendo de los restos de los lazos estrechados durante esos años anteriores al momento en que perforarse las orejas se convierte en lo más importante de su vida.[61]

A pesar de mi crítica a los métodos de los investigadores, no tengo la menor duda de que algunos chicos —y no estoy descartando a la pequeña Mary— continuarán llevándose razonablemente bien con sus padres incluso después de que su reloj biológico haya dado las trece campanadas; chicos que, además, es probable que no hagan tonterías como caer en las drogas o practicar el sexo con riesgos. Quizá lo que equivocó a esos dieciocho organismos federales para pensar que estaban empleando bien sus 25 millones de dólares fue el modo positivo como los investigadores presentaron sus hallazgos: las *buenas* relaciones con los padres ejercen un efecto *protector*. Expresado de un modo distinto (pero igualmente apropiado), los resultados no suenan tan interesantes: los adolescentes que no se llevan bien con sus padres son más propensos a consumir drogas o a practicar el sexo con riesgo. Los resultados aún suenan mucho menos interesantes si se expresan de este modo: los adolescentes que consumen drogas y practican el sexo con riesgo no se llevan bien con sus padres.

Un estudio hecho en Nueva Zelanda nos ofrece el eslabón perdido. Fue llevada a cabo por Avshalom Caspi y sus colegas, y se publicó en una revista de psicología un par de meses después que apareciera el estudio del JAMA. *Time* no se hizo eco de él.[62]

Los investigadores neozelandeses pasaron tests de personalidad a cerca de mil jóvenes y descubrieron que ciertos rasgos eran capaces de predecir las conductas de riesgo. Los jóvenes de dieciocho años que son impulsivos y se encolerizan rápidamente, que no le tienen miedo al daño y buscan excitación,

son más propensos a beber demasiado, a conducir demasiado deprisa y a practicar el sexo de riesgo. Esos mismos jóvenes tienden a tener dificultades para establecer y mantener relaciones personales.

Como señalaron los investigadores, esos rasgos desfavorables de personalidad son heredables en la misma medida que los favorables: las influencias genéticas alcanzan hasta un 50% de las variaciones entre los individuos. Y respecto a los rasgos enumerados con anterioridad, los investigadores fueron capaces de ver señales de ellos cuando sus sujetos tenían solo tres años de edad. Correcto, tenían datos de esos mismos sujetos cuando tenían tres años, tomados por personal experto. Los niños de tres años que eran más impulsivos y se encolerizaban antes que sus compañeros de edad, que tenían más dificultades para concentrarse en una tarea, tendían a seguir igual, y esos individuos tendían a tener conductas que ponían en riesgo su salud cuando se hacían mayores.

Decididamente estos resultados suenan más descorazonadores que los del estudio publicado en el JAMA. Pero para hallar una solución al problema, lo primero que tenemos que hacer es comprender qué está pasando. La biología no es destino; el hecho de que la herencia desempeñe un papel a la hora de determinar las características de las personas no significa que no se puedan cambiar. Lo que tenemos que hacer es inventarnos cómo hacerlo. Si hasta hoy no lo hemos hecho, puede deberse a que la fe de la psicología en la concepción tradicional de la crianza y educación de los hijos se ha metido por medio.

¿POR QUÉ LA PSICOLOGÍA POPULAR CENSURA A MAMÁ Y A PAPÁ?

En los estantes de la biblioteca de mi localidad hay muchos libros de autores como John Bradshaw, que escribe acerca de las «familias desestructuradas», y Susan Forward, que escribe acerca de los «padres tóxicos». Cuando quiero un libro que se acerque al tema de un modo más científico, como el de McLanahan y Sandefur, *Growing Up with a Single Parent*, tengo que rellenar una petición para que me lo consigan en una biblioteca universitaria. Sospecho, por lo tanto, que me he pasado bastante tiempo despotricando contra los McLanahan y Sandefur, en vez de denunciar a los Bradshaw y Forward. Aunque no estoy

planeando equilibrar esa balanza —para ser sincera, no tengo estómago para hacerlo—, sí que necesito decir algo acerca de los libros que llenan los estantes de mi biblioteca. ¿Por qué psicólogos clínicos como Forward y Bradshaw están tan seguros de que los problemas de sus pacientes son culpa de los padres de sus pacientes, y por qué creo yo que están equivocados?[63]

Ya he mencionado varias veces el hallazgo de la genética conductista relativo a que los niños criados en el mismo hogar y por los mismos padres no salen iguales. Eso no es un problema para los Bradshaw y Forward del mundo, porque ellos no esperan que los niños salgan iguales. Ellos esperan que los padres problemáticos ejerzan sus efectos tóxicos sobre cada hijo individualmente, porque a cada niño le toca un papel diferente, ha crecido en una época distinta o se parece a otro abuelo. Los Bradshaw y Forward no van a perder ni una hora de sueño analizando los datos de la genética conductista. En realidad, no la van a perder con ningún tipo de datos; sus teorías son lo suficientemente elásticas como para que quepa en ellas cualquier cosa que pueda arrojarles. Las teorías que no se basan en métodos o en resultados científicos son difíciles de refutar con argumentos científicos.

Lo que puedo hacer, sin embargo, es mostrarte por qué ellos llegaron a la conclusión a la que llegaron y cómo es posible contemplar las mismas cosas y verlas bajo una luz distinta. No dudo de sus observaciones, sino del modo como las interpretan.

Lo típico es que una paciente (porque lo más frecuente es que sea una mujer) vaya a la consulta del psicoterapeuta y se queje de que ella se encuentra en una situación deprimente. Habla con el terapeuta durante un rato y este decide que toda la culpa es de los padres de la paciente. La menospreciaron, la coartaron o no le dieron suficiente autonomía, la hicieron sentirse culpable o abusaron sexualmente de ella. El terapeuta convence a la paciente de que lo malo que le pase no es culpa suya, sino de sus padres, y después de un rato ella dice: «Gracias, doctor, ahora me siento mucho mejor».

La cuestión que me interesa no es por qué la paciente se siente mejor, o si realmente logra sentirse así, eso se lo dejo a otros escritores.[64] La cuestión, para mí, es esta: ¿Por qué está el terapeuta tan convencido de que la culpa es de los padres? ¿Qué ve que le haga estar tan seguro?

Lo que él ve es que las personas con problemas tienen padres problemáticos.

Él ve que los padres tratan a sus hijos de forma diferente, encajándoles en diversos papeles familiares. El niño agobiado, el chivo expiatorio de la familia o el bebé de la familia cuyos padres no le dejaban salir: todos ellos acaban en la sala de espera. Lo que él ve es que la gente que es infeliz ha tenido infancias infelices.

Él no ve las cosas directamente, por supuesto: casi todo lo que ve lo ve a través del punto de vista de sus pacientes. Lo que sabe es lo que le dice el paciente. Sin embargo, a veces, se entrevista también con los padres y se encuentra con que son peores de como la paciente los ha descrito. Él también ve cómo actúa la paciente cuando sus padres están presentes. Ella tiende a ofrecer una versión juvenil de sí misma más enferma. El terapeuta llega a la conclusión de que los problemas de la paciente son el resultado de cómo la trataron sus padres cuando se estaba desarrollando.

¿Qué explicaciones alternativas ha dejado de considerar? ¿En qué se puede estar equivocando? Yo he pensado en nueve cosas.

La primera es la posibilidad de que los padres problemáticos transmitan esos rasgos genéticamente. A los psicoterapeutas no les gusta esa idea, porque quizá piensan que entonces los problemas de sus pacientes se vuelven incurables. Pero en modo alguno es así. Muchas cosas originadas por la biología tienen arreglo, y muchas provocadas por el entorno no lo tienen. ¿Y qué ocurriría si nuestros destinos estuvieran escritos en nuestros genes? Si fuera así —y no lo es—, ¿qué sentido tendría negarlo?

La segunda es la posibilidad de que a la paciente se le hubiera asignado un papel familiar determinado porque era el que le encajaba: se la encasilla. Puede que los padres hayan estado reaccionando a características que ella ya tenía, antes que provocándole que las tuviera.

La tercera es la posibilidad de que otras personas —gente de fuera de la familia— le respondan del mismo modo. Si tiene algunas características que la convierten en el chivo expiatorio de la familia, igual lo es también en el patio escolar. Y quizá las experiencias del patio escolar son las responsables de sus problemas actuales.

La cuarta es que quizá los padres hayan tenido problemas que posteriormente hayan tenido un impacto en su vida, pues este puede haberse producido en su entorno social fuera del hogar. Si su padre era un alcohólico, quizá no podía

mantener un trabajo y vivían en la pobreza. Si sus padres se divorciaron, quizá a ella la trasladaron demasiado a menudo de un sitio a otro.

La quinta tiene que ver con el modo como actúa cuando sus padres están presentes. Las personas, independientemente de su edad, se comportan de modo distinto en presencia de sus padres. Un error muy frecuente entre los psicólogos de todas las tendencias es asumir que el modo como las personas se comportan con sus padres es más significativo, importante y duradero que el modo como se comportan en otros contextos. Y no es así. Las pruebas que yo he presentado en este libro demuestran, en todo caso, justo lo contrario: que el modo como se comporta la gente con sus padres es menos importante, menos duradero, que los modos de comportamiento en contextos que no están relacionados con sus padres. De hecho, los niños llevan a casa su conducta de fuera de ella, no al revés. Lo que vemos, cuando los padres de la paciente están presentes, es su personalidad en el hogar, que refleja, en efecto, el modo como ha sido tratada en el hogar, pero que no tiene la importancia que los terapeutas le atribuyen.

El sexto tiene que ver con el modo como actúan los padres en su consulta. Antes de juzgar a esas personas, no estaría de más meterse en su piel durante un cierto tiempo. Son los acusados en un juicio con el jurado comprado. Solo que tampoco hay jurado ni abogado defensor; lo único que hay es un acusador que está del lado de la paciente. A los padres se les juzga por el delito de producir una criatura problemática. Y se les condena antes de que entren por la puerta y lo sepan. ¿Cómo esperarías que se comporten?

La séptima plantea la siguiente pregunta: ¿Quién es el testigo contra los padres? La respuesta: su hija problemática. Su presencia en la consulta significa que es infeliz. Y, como esperarías que sucediera, ella recuerda su infancia como una época de infelicidad. Pero esa infancia infeliz puede que no sea lo que la está haciendo infeliz, sino al revés. Su actual infelicidad puede que le lleve a recordar su infancia como una infancia infeliz. La memoria no es el aparato de grabación fiable que nosotros queremos pensar que es. En función de cómo nos sentimos cuando recordamos, sacamos recuerdos tristes o alegres del almacén, u otros neutrales que nosotros coloreamos a nuestro gusto. Las personas deprimidas tienden a recordar que sus padres no fueron buenos con ellas. Cuando dejan de estar deprimidas, el recuerdo de sus padres mejora. Los recuerdos de infancia de los mellizos son sorprendentemente semejantes, incluso los que han sido criados

en casas diferentes. Acaban teniendo recuerdos semejantes, en parte porque tienden a ser igualmente felices o infelices de adultos. Pues sí, también hay influencias genéticas en la felicidad.[65]

La octava es el hecho de que las cosas que nos provocan angustia o placer no necesariamente tienen el poder de cambiar nuestras personalidades para convertirnos en seres mentalmente enfermos. Las relaciones significan mucho para nosotros; los padres son, sin duda, personas importantísimas en nuestras vidas, y nos preocupa lo que piensen de nosotros. Pero todo eso no nos ha de convertir en una masa de arcilla en sus manos. El hecho de que la paciente tenga fuertes emociones cuando piensa en sus padres no es prueba de que estos sean responsables de cualquier cosa que a ella le vaya mal. Si la privas de comida, puede que tenga un ansia muy grande hacia las hamburguesas de queso, pero nadie pensaría que su hambre es culpa de las hamburguesas.

Eso nos lleva a la novena y última cosa que los terapeutas no tienen en cuenta: la penetrante influencia del concepto tradicional sobre la crianza y educación de los hijos. Ambos, el terapeuta y la paciente, son miembros de una cultura que tiene, entre sus mitos más queridos, la creencia de que los padres tienen el poder bien de convertir a sus hijos en competentes adultos, bien de confundir seriamente sus vidas. La creencia, en definitiva, de que si algo va mal la culpa debe de ser de los padres.

Es un mito inocuo de nuestra cultura el que los niños nacen inocentes y buenos, tablillas de cera sobre las que sus padres pueden escribir. La otra cara del mito —que si los niños no salen como esperamos es por culpa de los padres — ya no es tan inocua. Exoneramos a los niños solo a cambio de cargar el fardo de la culpa sobre los padres.

Los psicólogos clínicos están convencidos de que los niños pueden ser, y a menudo lo son, personas confundidas por los errores que sus padres han cometido con ellos al criarlos. El editorialista del JAMA estaba seguro de que la señora McElhinney había convertido a su hijo Cari en un asesino por el hecho de que ella hubiera leído tantas novelas de crímenes antes de que naciera.

14

Lo que pueden hacer los padres

Si has pensado que este título lo encontrarías encabezando una hoja en blanco, o bien has sobrestimado mi sentido del humor o has menospreciado mi *chutzpah* [palabra yiddish: mi osadía]. Se requieren nervios muy templados para poner esas seis palabras al frente de este capítulo, después de lo que he dicho acerca de los consejeros en los trece capítulos anteriores. Pero no sería justo —ni tampoco apropiado— dejarte con la impresión de que los padres son mero papel pintado.

Por otro lado, tampoco quiero crear falsas esperanzas. Por lo que permíteme que comience con una historia real que mi colega David Lykken cuenta acerca de un par de gemelas que fueron criadas separadas; uno de los pares estudiados en la Universidad de Minnesota por el equipo de investigación del que él es miembro.[1]

Se trata de unas mellizas separadas en la infancia y que crecieron en hogares adoptivos distintos. Una se convirtió en una concertista de piano, con suficiente talento como para haber actuado como solista con la orquesta de Minnesota. La otra era incapaz de tocar ni una sola nota.

Como esas mujeres tenían los mismos genes, la disparidad habría de deberse a una diferencia del entorno. Con toda seguridad, una de las madres adoptivas era una profesora de música que daba lecciones particulares en su casa. Los padres que adoptaron a la otra no eran nada amantes de la música.

Lo que pasa es que los padres poco musicales fueron los que tuvieron la concertista de piano y que era la hija de la profesora de piano la que era incapaz de tocar ni una nota.

LO QUE LOS NIÑOS APRENDEN EN CASA

David Lykken, que comenzó su carrera como psicólogo clínico y que ha hecho importantes contribuciones en diversas áreas de la psicología, ha mantenido su fe en el poder de los padres para conformar las vidas de sus hijos. Él explica la paradoja de las gemelas que no casaban del siguiente modo:

> La madre profesora de piano le proponía recibir clases, pero no insistía; mientras que la otra, alejada ella misma de la música, estaba determinada a que su hija recibiera lecciones de piano y a que sacara el mejor partido de ellas. Conformó el entorno inicial de su hija con mano firme y coherente.[2]

La madre no inclinada a la música insistió en que su hija recibiera las lecciones y se aseguraba de que practicara. Por supuesto, la niña debía de tener cierto talento innato, porque no todo el mundo con una madre con determinación se convierte en pianista. Pero sin la determinación de esa madre el talento de la niña podría haberse perdido. La melliza con la madre sin carácter no podía tocar ni una nota.

Yo te pondré, como contraejemplo, a mi propia hija. Mi hija mayor nunca ha tocado con la orquesta de Minnesota, pero tenía la calidad suficiente para ser la acompañante del coro de la escuela y para actuar en público varias veces. Como la madre sin carácter, le propuse a mi hija que recibiera lecciones (de un profesor de nuestra comunidad), pero no insistí. A diferencia de la madre con determinación, nunca la obligué a practicar: ella lo hacía porque quería y por su cuenta. Mi hija está convencida de que si yo la hubiera presionado para que practicara no hubiera dado resultado: lo hubiera acabado dejando. No hace mucho le pregunté qué le había proporcionado la motivación para continuar. Y ella me contestó: «Me divertía tocando y quería tocar mejor, y solo mejoraba cuando practicaba». El virtuosismo es su única recompensa.

Aunque yo no obligué a mi hija a recibir lecciones de piano ni a practicar, y ni incluso le urgí a que lo hiciera, le proporcioné, sin embargo, un hogar ligeramente musical. Yo canté en un coro durante la mayor parte de su infancia y a veces ensayábamos en casa. Hoy mi hija toca el piano principalmente para acompañarse a sí misma; en su tiempo de ocio estudia canto y participa en un coro.

Sí, en algunos aspectos, los padres tienen cierta influencia. El caso de la melliza no musical es una excepción a la que volveré en breve. Lo más frecuente es que los padres con oído musical tengan hijos como ellos. Los hijos y las hijas de médicos a menudo se convierten también en médicos. Sería estúpido negar que los padres pueden influir en la elección que los hijos hacen de una profesión o de cuáles sean sus actividades de tiempo libre. Y yo no lo niego.

Los padres influyen a los niños en cómo se comportan estos en casa. También les proporcionan conocimientos y habilidades que los niños pueden llevar con ellos cuando salen de casa, y allí se demuestra que son útiles. Un niño que aprende a hablar inglés en casa no tiene que aprenderlo una y otra vez para conversar con sus compañeros, siempre que sus compañeros, por supuesto, hablen inglés. Lo mismo vale para otras conductas, habilidades y conocimientos. Los niños llevan a su grupo de compañeros mucho de lo que aprenden en casa, y si ello casa con lo que los otros niños han aprendido en casa, es muy probable que lo retengan.

Los niños también aprenden cosas en casa que no llevan a su grupo de compañeros, y esas puede que se les queden incluso aunque sean diferentes de las que han aprendido sus compañeros. Algunas cosas sencillamente no aparecen en el contexto del grupo de compañeros. Hoy en día eso es cierto para la religión. Excepto que asista a una escuela religiosa, practicar una religión es algo que los niños no hacen con sus compañeros, sino con sus padres. Por eso es por lo que algunos padres aún tienen algún poder para darles a los hijos su religión. Los padres tienen algún poder para impartir algún aspecto de su cultura que implica lo que se hace en casa; cocinar es un buen ejemplo. Cualquier cosa aprendida en casa —y no controlada por los compañeros de grupo— puede ser transmitida de padres a hijos. Quizá incluso cómo se lleva una casa.[3] El juego de las casitas que los niños juegan en la guardería les da las líneas fundamentales de cómo se organiza la vida familiar dentro de su comunidad, aunque haya muchos detalles que caen fuera del juego, por supuesto.

Aún más, lo que se aprende en casa puede retenerse incluso a pesar de que se lleve al grupo de compañeros —incluso aunque ellos sean diferentes—, porque los grupos exigen conformidad solo hasta cierto punto. Hay conductas que son obligatorias y otras que son opcionales, y cuál sea cada cual depende solo de en qué grupo estés. El lenguaje es obligatorio en cualquier grupo de niños: de un

niño que llegue a un grupo con una lengua diferente o con un acento distinto se espera que cambie, y cambia. En los grupos de chicos, durante la mitad de la infancia, es obligatorio comportarse de una manera «masculina»: ser duro, emocionalmente frío y preocupado solo por el estatus. Los grupos de chicas son más flexibles a la hora de desviarse del patrón «femenino» de conducta. La diferencia en lo mucho que se refuerza el modelo puede reflejar una diferencia de sexo: la grupalidad parece ser bastante más fuerte en los hombres (véase el capítulo 10).

Lo obligatorio también puede variar con el paso del tiempo. El patriotismo es obligatorio para los miembros del grupo durante épocas de guerra, pero puede ser opcional en tiempos de paz. Como resultado de los cambios en la cultura adulta, es posible que los grupos de chicos se vuelvan más permisivos sobre el abanico de conductas que toleran a sus miembros. Hasta ahora, sin embargo, los psicólogos del desarrollo no han visto señales de un cambio semejante.[4]

Si el conocimiento, las habilidades o las opiniones adquiridas en casa pertenecen a un área que el grupo considera opcional —un grupo donde no se exige la conformidad, y donde pueden incluso llegar a apreciarse las diferencias —, el niño puede retenerlas. La mayoría de grupos de compañeros permiten que sus miembros tengan diferentes talentos, aficiones, inclinaciones políticas y planes de futuro profesional. El chico que sabe tocar el piano no es un clavo que sobresale y al que se ha de remachar.

Los niños aprenden a tocar el piano en casa. Aprenden cómo es ser un médico o por qué es mejor ser demócrata o cómo envolver el tamal con las hojas de las mazorcas de maíz. Lo que no aprenden en casa es cómo comportarse en público y qué tipo de personas son. Esas son cosas que aprenden en el grupo de compañeros.

¿PUEDE SER UN GRUPO LA FAMILIA?

Hacia el final del capítulo 7, hablaba acerca de las razones por las que las familias no funcionaban usualmente como grupos. En la intimidad del hogar moderno occidental, decía, la familia no es una categoría social relevante, porque es única. No hay grupos en ella que compitan para que pueda aflorar la grupalidad familiar, por lo que se divide en un conjunto de individuos, cada uno

de ellos con su propia agenda y su propio terreno que defender. Las autoclasificaciones acaban en el *yo*; el *nosotros* rara vez hace aparición en el hogar.

Puede ser distinto en las culturas asiáticas, donde la gente parece identificarse más estrechamente con sus familias y hay menos énfasis en el éxito personal y en la autonomía. En la China precolonial, si un hombre cometía un delito execrable, toda su familia —padres, hijos, hermanos y hermanas— eran ejecutados con él.[5] La idea era que toda la familia compartía la responsabilidad. Quizá los niños asiáticos se clasifican a sí mismos como «un Wang» o «un Nakamura» incluso cuando están en casa. Quizá las familias asiáticas pueden asimilarse tan bien como diferenciarse.

Con unas condiciones adecuadas es algo que también puede darse en las familias occidentales. Observa a los miembros de una familia estadounidense cuando viajan juntos a un lugar desconocido, un lugar donde hay otra gente pero donde los chicos no se tienen que preocupar por que sus compañeros de clase los señalen. Fuera de su territorio familiar la familia se une y se convierte en un grupo. Las pequeñas rivalidades entre los hermanos se evaporan como los charcos en las aceras de Tucson. Pero la tregua es temporal. En cuanto los padres y los niños se meten en el coche y están solos de nuevo, la grupalidad se disipa y emerge la rivalidad. Vuelven a convertirse en un grupo de individuos, cada cual con su propia agenda y su propio territorio que defender: «¡Mamá, está poniendo los pies en mi lado!».

Donde la grupalidad es débil o está ausente, la diferenciación triunfa sobre la asimilación. Los miembros de una familia se diversifican, buscan algo en lo que especializarse o un hueco que llenar. Esa elección del lugar propio ensancha el repertorio de habilidades de la familia y reduce la competición feroz entre hermanos. Pero los padres también pueden ocupar espacios familiares y, desde el punto de vista de los hijos, los ocupan.[6] Quizá esa fue la razón por la que la melliza con la madre profesora de piano nunca aprendió a tocar porque en su familia ya había una pianista. La hija hubiera tenido que competir con la madre si hubiera elegido el mismo instrumento. ¡Qué lástima que sus padres no la animaran a escoger la tuba! Mi hija no tuvo ninguna competencia en la familia: ninguno de sus padres sabía tocar el piano, y su hermana era demasiado pequeña.

La elección familiar de un lugar propio puede tener efectos duraderos cuando se trata de cultivar diferentes talentos o intereses. La melliza pianista descubrió una carrera profesional; su hermana melliza, aunque quisiera recuperar el tiempo perdido y recibiera lecciones, no podría pasar de ser una aficionada competente. Las elecciones hechas en la infancia —hechas en casa— acerca de salidas profesionales, política o religión pueden tener repercusiones cuyo eco atraviesa toda la vida. Pueden llevarse al grupo de compañeros, pero no son modificadas por el grupo porque los chicos o no se dan cuenta o no les importa.

Sin embargo, cuando se trata de la personalidad y de la conducta social, ya es otra historia. Las pruebas demuestran que la elección de un lugar propio en la familia o el encasillamiento no dejan señales indelebles en la personalidad. Una de las maneras de encasillar a los chicos es a través del orden de nacimiento: el mayor es visto por los padres como más responsable, sensible y dependiente que sus hermanos menores; sus hermanos menores, sin embargo, lo ven como un mandón. Pero diferencias notables que dependan del orden de nacimiento no suelen aparecer en los tests de personalidad que se les pasa a los adultos. De igual manera que los investigadores tampoco descubren diferencias notables de personalidad entre niños únicos y niños con hermanos (véanse los capítulos 3 y 4 y el apéndice 1).

¿PUEDE UN PADRE SER UN LÍDER?

Los líderes, tal como dije en el capítulo 11, pueden influir en las normas de conducta de un grupo. Pueden definir el estereotipo del grupo que sus miembros tienen de sí mismos y los propios límites del grupo: quién es *nosotros* y quiénes son *ellos*. ¿Puede un padre ser un líder de este tipo? ¿Pueden él o ella convertir la familia en un grupo cohesionado y definir sus objetivos?

Sí. Pero es raro que ocurra en las sociedades occidentales, quizá porque las familias occidentales tienden a ser pequeñas y se requeriría un grupo familiar de determinado tamaño. El otro requisito es tener unos padres fuertes y con gran determinación de carácter.

Una familia de ese estilo que me viene a la mente es la de los Kennedy. Pero mejor sería que te hablase de una familia muy distinta, una de la que nunca habrás oído hablar. La familia floreció en Long Branch, Nueva Jersey, no lejos

de donde yo vivo. Los padres, ahora ya fallecidos, eran Donald Thornton, que trabajó toda su vida como peón, y su esposa Tass, quien antes de casarse con él era camarera de hotel. Ambos eran afroamericanos descendientes de familias pobres. Donald dejó la escuela a los catorce años; Tass asistió durante muy poco tiempo a una escuela de magisterio en el sur.

Donald y Tass tuvieron cinco hijas que se llevaban muy pocos años entre sí. Después, aún adoptaron a una niña que se llevaba también pocos años con sus hijas. Según Yvonne, la tercera de sus hijas, no había ninguna razón para esperar nada inusual de esos seis niños:

> De pequeñas no había nada especial que nos distinguiera de las otras niñas negras de Long Branch, Nueva Jersey. De conformidad con las expectativas habituales, deberíamos haber crecido, haber sacado el bachillerato y conseguido un puesto de trabajo en una fábrica o como dependientas, es decir, si hubiéramos tenido suficiente suerte como para evitar quedarnos embarazadas, no vernos obligadas a dejar la escuela, y no convertirnos en madres solteras viviendo de la ayuda social y teniendo un hijo año sí, año no.

Salvo que Donald Thornton tenía otras ideas. Estaba determinado a que todas sus hijas fueran «mujeres de provecho» y dedicó toda su vida a ese objetivo. Según cuenta Yvonne en su libro *The Ditchdigger's Daughters*, así es como comenzó:

> La idea no era fruto del orgullo o la ambición, sino que comenzó como una broma. Papá cavaba zanjas en Fort Monmouth, Nueva Jersey, y cuando mamá dio a luz una cuarta, y luego una quinta hija, sus compañeros de trabajo bromeaban con él por no tener más que descendencia femenina. «¿Pero qué tipo de hombre es ese, se burlaban, que no puede ni engendrar un hijo para sí mismo?» «No os reiréis tanto —predijo— cuando mis hijas se conviertan en médicos.»[7]

Muchos padres dicen fanfarronadas así, pero pocos tienen la determinación inquebrantable de Donald Thornton y su fuerza de carácter. De algún modo convirtió a sus hijas en un grupo. Les dio una imagen de sí mismas: vosotras sois mejores que los otros chicos del barrio. Puede que no seáis más inteligentes, pero trabajaréis más duro. Les dio un objetivo: vais a ser médicos. Y definió los límites del grupo:

> «No quiero que nadie diluya este mensaje», le dijo a mamá, que nos veía como las niñas que éramos y nos hubiera dejado salir a la calle a montar en patines o a jugar a la pelota. Papá no

> quería nada de eso. «Son cinco —argumentaba—, pueden jugar unas con otras. ¿Para qué necesitan salir de la familia?… Si nos mantenemos juntos… no hay nada que una familia no pueda hacer».

Como Jaime Escalante, uno de los profesores que aparecieron en el capítulo 11, Donald Thornton hizo sentir a sus hijas que eran «un atrevido cuerpo secreto en una misión imposible».[8] Le ayudó el hecho de que las chicas Thornton no solo eran brillantes y diligentes como el padre, sino también amantes de la música, como la madre. Cuando no estaban estudiando, practicaban música. No tenían tiempo para reunirse con otros chicos o meterse en problemas. Las hermanas Thornton se convirtieron en una banda famosa que tocó en el teatro Apollo y en muchos auditorios universitarios a lo largo de la costa este. Ganaron suficiente dinero como para cubrir los gastos de su educación universitaria.

Donald no convirtió a todas sus hijas en médico, pero sus compañeros de trabajo hacía tiempo que habían dejado de reírse. Dos hijas se convirtieron en médico (una de ellas tiene un doctorado en Letras, además del título de Medicina, otra es cirujana). Otra es abogada y otra estenotipista judicial. La hija adoptada es enfermera. Como Yvonne decía, ella y sus hermanas son «mujeres de provecho, independientes, capaces de hacerse cargo de sí mismas».

No sucede a menudo, pero a veces la familia puede ser un grupo. Y a veces un padre puede ser su líder.

Y a veces los padres pueden extraviar a sus hijos. Sé de otra familia de Nueva Jersey en la que los padres no querían que sus hijos jugaran con los otros niños del barrio e insistían en que no hicieran otra cosa que los deberes y practicar música. En este caso los padres eran educados y de un nivel alto de renta. Solo eran tres niños, dos chicos y una chica, y quizá eso marcaba la diferencia. Quizá necesitas un número mínimo de hijos del mismo sexo para crear un sentido de grupalidad. La familia se estableció en un lugar remoto; los niños iban a la escuela pero se les desalentaba a que tuvieran amigos fuera de la familia. La niña era tan infeliz en casa que pidió ser llevada a un internado, el único niño de quien yo haya oído que haya hecho semejante petición. El segundogénito era muy brillante y se licenció en una universidad de campanillas, pero socialmente era una persona inepta y acabó teniendo problemas con la ley por una piratería informática que acabó mal. El benjamín abandonó la universidad y buscó trabajo de talador forestal.

Otro tipo de padre líder es el que dedica su vida a convertir a su hijo en un superdotado. El padre del jugador de golf Tiger Woods y la madre de la actriz Brooke Shields son dos ejemplos; la lista puede completarse con los padres de muchas gimnastas relevantes, figuras del patinaje y maestros de ajedrez. A tales padres, en la prensa popular, se les concede una buena parte del éxito de sus hijos y toda la responsabilidad si sus hijos abandonan, y hasta cierto punto la verdad es que merecen ambos. Pero tú no puedes convertir a un hijo en una estrella: esos padres han de tener una buena materia prima de partida. ¿Dónde la consiguieron? La criaron. Han producido una descendencia con la mitad de sus genes. Tiger Woods y su padre tenían ambos la misma personalidad que Donald Thornton, la misma habilidad para elegir un objetivo y para trabajar persistentemente para lograrlo. La herencia, que tiene un papel en las características de la personalidad, debe de haberlo tenido en este caso.

El niño superdotado es un caso interesante; muchos de esos niños parecen venir con una motivación innata. Si no la tienen desde el principio, dudo que un padre pueda proporcionarla. En efecto, a menudo es el niño el primero en moverse y el padre quien se convierte en sirviente del interés absorbente del niño. Los niños superdotados intelectualmente reciben de sus padres cosas que otros niños menos dotados no consiguen: libros, ordenadores, salidas a los museos, etc.; pero lo consiguen porque lo piden. No son los padres los que insisten, sino los niños.[9]

El peligro de criar a un superdotado es que a muchos de esos niños les falta un grupo de compañeros, lo pierden en las relaciones normales con los otros chicos de su edad. Los niños que no tienen relaciones de grupo normales corren el peligro de volverse demasiado peculiares. Aunque la mayoría de niños dotados intelectualmente van bien, los verdaderos prodigios —aquellos que se salen de todas las tablas— tienen verdaderos problemas psicológicos.[10] A veces los padres no pueden hacer gran cosa: algunos niños son intelectualmente tan avanzados que no tienen nada en común con sus compañeros de edad. Algunos niños no quieren hacer nada que no sea practicar el golf, la gimnasia o el ajedrez. Pero si los padres fueran más conscientes de la importancia de los compañeros, intentarían por todos los medios conseguir que los tuviera.

EL PODER DE LOS PADRES PARA ELEGIR LOS COMPAÑEROS DE SUS HIJOS

Se trata de un poder que lo tienen casi todos los padres. Un poder, además, que puede determinar el curso de la vida de sus hijos.[11] Al menos en sus primeros años pueden decidir quiénes han de ser los compañeros de sus hijos. Cuando los padres de Joseph le sacaron de su escuela en Polonia y lo metieron en otra, en Missouri, no solo cambiaron su infancia; le pusieron en un camino nuevo y con un destino muy diferente. Joseph es ahora un estadounidense, con todos los más y menos que lleva consigo. Ya no es polaco, ni siquiera cuando sueña. Aunque no fueron sus padres quienes le enseñaron a ser estadounidense, él tiene que agradecérselo o que censurárselo: trayéndolo a este país le dieron compañeros estadounidenses.

No necesitas hacer algo tan drástico para tener un efecto sobre la vida de tu hijo. Solo con el hecho de mudarte a un barrio distinto o escoger la escuela de tu hijo ya puedes estar cambiando el curso de su vida. Asusta un poco, ¿no es cierto? Sobre todo si resulta tan difícil predecir cuál será el efecto de tu decisión. Por norma general, los niños aprenden más en escuelas que tienen un número elevado de niños inteligentes; por norma general, los niños tienden a no meterse en problemas en los colegios en los que la tasa de delincuencia es muy baja. Pero un chico con una inteligencia por encima de la media puede ser rechazado por sus compañeros en una escuela en la que todos tienen una inteligencia por debajo de la media. A un chico procedente de una casa pobre le pueden hacer el vacío en un lugar donde todos los demás sean ricos.[12]

No es que ser rechazado por los compañeros de uno sea el fin del mundo. Duele como diablos mientras ocurre y deja cicatrices permanentes (puedes identificarte incluso con un grupo que te rechaza), y tengo advertido que mucha gente interesante ha atravesado un período de rechazo a lo largo de su infancia; o bien ha sufrido muchos traslados, que tienen efectos semejantes. A mí me ocurrió: sufrí muchos traslados y atravesé ese período de rechazo, y no hay duda de que yo hubiera sido una persona muy distinta si eso no hubiera sucedido. Una persona más sociable, pero quizá más superficial. No una escritora de libros, un trabajo cuyo primer requisito es el deseo de pasar mucho tiempo solo. El biólogo y escritor E. O. Wilson recuerda su infancia de este modo:

> Yo era un hijo único cuya familia se mudó bastante entre el sur de Alabama y el noroeste de Florida. Fui a catorce escuelas diferentes en once años. Así pues, parecía inevitable que creciera siendo un poco solitario y descubriera en la naturaleza mi compañera más fiable. Al principio, la naturaleza me proporcionó aventuras; más tarde, fue la fuente de las emociones más profundas y de un inmenso placer estético.[13]

Si hubiera dependido de mí, hubiera asumido el riesgo de que mis hijos pudieran ser rechazados y los habría metido en la mejor escuela que hubiera podido encontrar, una escuela con chicos inteligentes y que trabajasen duro. Una escuela en la que nadie se burlase del que lee libros y del que saca excelentes. Esas escuelas existen. Hay una vieja escuela abarrotada de alumnos en Brooklyn, Nueva York, llamada Midwood High. La mitad de sus cuatro mil estudiantes son del barrio, la otra mitad se ha ganado el acceso mediante el expediente de los cursos anteriores. Es una «escuela imán», los niños compiten unos con otros por entrar en ella. Según el *New York Times*:

> Una vez dentro de la escuela, los dos mil estudiantes imán se mezclan con los otros dos mil del barrio que rodea la escuela en Flatbush, y comparten muchas de las clases. Las expectativas altas son contagiosas, dice el director de Midwood, Lewis Frolich. Más del 70% de los estudiantes consiguen los diplomas Regent, frente al 25% del resto de la ciudad; la tasa de abandonos de los estudios es menor del 2%, y el 99% de los que acaban el bachillerato acceden a la universidad.[14]

El director tiene razón: las actitudes son contagiosas, siempre que un grupo contenga bastantes portadores de contagio y si permanece intacto y no se subdivide en grupos. Los estudiantes imán —los que compiten por entrar en la escuela— no son los únicos a los que les va bien en Midwood High. A casi todos les va bien. La periodista del *Times* entrevistó a algunos de los estudiantes —finalistas del torneo de talentos científicos Westinghouse— y les preguntó si sus compañeros de clase les daban mala vida por el hecho de ser unos «aburridos fanáticos de la ciencia». La pregunta les sorprendió, dijo la periodista: «En Midwood parece que ser un fanático de la ciencia es, aparentemente, una buena manera de hacer amigos; y ser ambicioso no es, desde luego, algo vergonzoso». Muchos de los estudiantes de esa escuela son hijos de inmigrantes. Llevan consigo a su grupo de compañeros la creencia de sus padres en el poder de la educación y no la pierden, seguramente porque muchos de sus compañeros

comparten la misma creencia. Los chicos de Midwood no se dividen en grupos opuestos, pro y antiescuela. Escuelas como esa deben ser estudiadas cuidadosamente para averiguar por qué funcionan tan bien. Yo no puedo dar la respuesta.

El contagio de las actitudes tiene su lado oscuro: las malas actitudes son tan contagiosas como las buenas. Muchos padres temen que sus hijos caigan en una «mala banda» y que esos compañeros tengan una influencia no deseada sobre ellos. A menudo tienen razón, aunque los hijos, con toda probabilidad, tienen tanto de influyentes como de influidos. Sople el viento hacia donde sople, los chicos con tendencias delictivas suelen meterse en más problemas con otros chicos de su misma tendencia. Probablemente a tu hijo le iría mejor lejos de esos amigos.

Desafortunadamente, tu poder para influir en las amistades de tus hijos va menguando a medida que ellos van creciendo. Con los niños pequeños, los padres tienen un control casi absoluto de quiénes son sus amigos, al menos cuando no están en la escuela. Pero una vez que cumplen los diez, se acabó lo que se daba. Si prohíbes a una hija mayor que vea a sus amigas, y si ella es del tipo de chicas a la que les atrae el tipo de amigas con las que tú no quisieras verla, hay muchas posibilidades de que las vea a tus espaldas y te mienta acerca de esas relaciones. Y la mentira se convierte rápidamente en un hábito, si es que no lo tiene ya.

Tus opciones son limitadas. No te recomiendo encadenarla al radiador, aunque comprendo que te sientas tentado por la idea. Puedes cambiarla a otra escuela, o mudarte de barrio o de ciudad. No hay una solución perfecta. Si es la clase de chica a la que le atrae el tipo de amigas con las que tú no quieres que salga, cambiar de escuela o de vecindario igual no baste: podría buscar nuevas amigas tan indeseables como las anteriores.

Pero a veces un cambio de lugar puede obrar maravillas. Una vez tuve una interesante conversación en un servicio de ayuda sobre WordPerfect con una mujer a la que llamaré Marion. Marion vivía en Provo, Utah; tenía once niños que iban desde los diez hasta los treinta. Cuando ella oyó que yo era escritora de libros de texto sobre el desarrollo de los niños (pues entonces lo era), me contó la historia de uno de sus hijos más pequeños. Todos los demás hijos iban muy bien, pero ese en particular se había echado muy malas compañías, así dijo, y

había empezado a hablar de dejar el instituto. «Lo saqué de allí más rápidamente de lo que él cambiaba de opinión», me dijo. Le envió a vivir con su hermana mayor en una pequeña ciudad en una remota esquina del estado. Una medida draconiana, pero dio resultado. El chico acabó el bachillerato y estaba haciendo planes para ir a la universidad.

Hay una circunstancia en la que sería bueno considerar que merecería la pena mudarse: si tu hijo es constantemente objeto de burlas. Si mis hijas hubieran tenido que sufrir un estatus inferior y las de mayor estatus se metieran con ellas, las hubiera tenido que sacar de allí. Las víctimas son victimizadas en parte porque adquieren la reputación de ser candidatas idóneas para serlo, y es extremadamente difícil cambiar la mentalidad de los grupos de compañeros a ese respecto. Por lo general, mudarse es una desventaja para un chico, porque pierde su grupo de compañeros y el estatus que tenga en él, el que sea. Pero si el grupo de compañeros le está haciendo la vida imposible y su estatus es el de ni siquiera tenerlo, pues no tiene mucho que perder.

La drástica solución final es escolarizarse en casa. Eso no funcionaría para los adolescentes y es un riesgo para los niños más pequeños, excepto que tengas varios de edades próximas o puedas reunir un grupo de amigos o vecinos. Aunque estés protegiendo a tus niños de la influencia maligna de los niños de la escuela a la que habrían de ir, puedes acabar criando inadaptados, seres poco adecuados para el mundo en el que eventualmente habrán de vivir.

AUTOESTIMA Y ESTATUS

Según los consejeros, la autoestima es lo más valioso que un padre puede darle a un hijo. «El papel más importante que desempeñan los padres consiste en formar el sentido de sí mismos de los niños», afirma la escritora científica Jane Brody en las páginas del *New York Times*.[15] Si los padres hacen un buen trabajo de modelado, el niño acabará disponiendo de un buen suministro de autoestima. En caso contrario, el chico tiene un billete directo al fracaso. «La falta de autoestima lleva a muchos jóvenes a tirarse por lo fácil —se queja la doctora Liana Clark en un ensayo publicado en el JAMA—: Las chicas tienen relaciones sexuales y se convierten en madres. Los chicos se vuelven a las drogas y a las pistolas. Todas esas tragedias ocurren porque ellos no creen en sus habilidades».

Puede que esos escritores estén poniendo la carreta delante de los bueyes, confundiendo un efecto con una causa. Según el psicólogo Robyn Dawes, intentar elevar el nivel de autoestima de la gente es fútil porque esta estrategia «desdeña el principio bien simple de que buena parte de nuestros sentimientos proceden de lo que hacemos, antes que ser los que nos obligan a hacerlo». No hay pruebas sólidas, dice Dawes, de que la baja autoestima sea «una importante variable causal en la conducta». El acercamiento promovido por los gurús del bienestar personal puede tener incluso un efecto negativo: «Lo que esas creencias hacen es desanimar a las personas de que intenten construirse una vida decente por ellas mismas, y en su lugar las animan a hacer lo que sea necesario para sentirse bien consigo mismas».[16]

Sentirse bien con uno mismo puede, en efecto, ser contraproducente. El problema es que las personas con una alta autoestima tienden a pensar que son invulnerables. Hay una teoría según la cual la violencia es generada por la baja autoestima, pero un punto de vista reciente sostiene justo lo contrario: «La violencia parece ser más comúnmente el resultado de un egotismo amenazado, esto es, visiones favorables de uno mismo que son puestas en cuestión por otras personas o por las circunstancias». Los revisionistas señalan que la violencia es un negocio arriesgado y que, en consecuencia, parece que llame más la atención a gente que no tiene ninguna duda acerca de su habilidad física, de su inteligencia y de su buen aspecto. Hay también pruebas de que la gente con una alta autoestima es más probable que conduzca bajo los efectos del alcohol o sobrepase el límite de velocidad. Un estudio sobre mujeres universitarias descubrió que aquellas que tenían una alta autoestima subestimaban las posibilidades de quedarse embarazadas: consideraban que el sexo sin protección tenía menos riesgos que aquellas que tenían una autoestima más baja. Se trata de mujeres que no querían quedar embarazadas, pero su autoestima les lleva a pensar que eso «no puede sucederme a mí».[17]

Tengo que admitir, sin embargo, que tener una baja autoestima no es nada agradable. Ese es el problema de muchas de las personas que acaban yendo a las consultas de los psiquiatras o de los psicólogos clínicos: se trata de los «interiorizadores», los que se autoflagelan en vez de salir a la calle y dispararle a alguien. El objetivo tradicional de la psicoterapia es conseguir que dejen de censurarse a sí mismos y comiencen a censurar a sus padres, y a veces funciona.

Como esos pacientes tienen la tendencia a estar deprimidos —la baja autoestima es tanto un síntoma de la depresión como la causa de esta—, suelen hurgar en el pasado y sacar a flote los recuerdos infelices de la infancia. Es bastante fácil convencerles de que los culpables de todas sus desgracias son papá y mamá.

Según los consejeros, puedes armar a tus hijos contra un mundo hostil haciéndoles sentirse bien consigo mismos. Yo no lo creo. No puedes recubrir a tu hijo de miel y esperar que eso lo proteja contra todo el vinagre del mundo. Como otros aspectos de la personalidad, la autoestima está ligada al contexto social en el que se adquiere. Un niño puede sentirse bien consigo mismo en casa, y mal en cualquier otro lugar o viceversa, como Cenicienta en el capítulo 4. Los padres pueden hacerle creer a un hijo que es alguien especial favoreciéndolo frente a otros hermanos, pero ese espaldarazo a su ego no ayuda excesivamente. Los investigadores no descubrieron ninguna tendencia, entre los estudiantes que creían ser los favoritos de sus padres, a tener una autoestima más alta.[18] Tenían una autoestima más alta solo en un área de sus vidas: el área a la que los investigadores llamaban «relaciones hogar-padres».

La autoestima en general es una función del estatus de uno en el propio grupo. Los niños en edad escolar son conscientes de cómo se comparan con sus compañeros de clase y cómo son observados por ellos. El estatus bajo en el grupo de compañeros, si es permanente, deja señales imperecederas en la personalidad. Y puede echar a perder la infancia de un niño.

El estatus dentro del grupo es una mera cuestión de casualidad. Los grupos encasillan a sus miembros a veces por razones baladíes, acontecimientos azarosos o diferencias superficiales. El niño que se mea encima el primer día de clase, el niño que solo usa monosílabos, etc., pueden ser marcados con etiquetas que llevarán durante años, quizá para siempre. Conozco a una mujer de mediana edad a la que aún sus antiguas compañeras llaman «Margarina», aunque perdió toda la grasa en el tercer curso.

Los padres no pueden evitar que a sus hijos los encasillen de un modo negativo en el grupo de compañeros. Sin embargo, sí que pueden hacer que sea menos probable que ocurra. Ellos tienen un control sobre el aspecto de las criaturas, y su objetivo debe ser que parezcan tan normales y atractivas como les sea posible, porque el aspecto cuenta mucho. «Normal» significa vestir a los niños del mismo modo que van los otros. «Atractivo» significa que se lleve a los

niños con una piel defectuosa al dermatólogo o al odontólogo a los que no tienen bien la dentadura. E incluso si puedes permitírtelo o el seguro te lo cubre, la cirugía estética para cualquier anomalía facial seria.

Los niños no quieren ser diferentes, y tienen buenas razones: la extrañeza no se considera una virtud en el grupo de compañeros.

Incluso poner a un hijo un nombre inusual o estúpido puede ser para él una desventaja. He oído hablar de un padre al que le pareció inteligente ponerle a su hijo el nombre de su poeta favorito. Desafortunadamente, su poeta favorito era Homero.

RELACIONES PADRES-HIJOS

La gente a veces me pregunta: «Así pues, ¿tú crees que no importa cómo trate a mi hijo?». Jamás me preguntan: «Así pues, ¿tú crees que no importa cómo trate a mi mujer, o a mi marido?», y sin embargo la situación es semejante. Yo no espero que el modo como trate a mi marido vaya a determinar qué clase de persona será él dentro de veinte años. Lo que sí espero, sin embargo, es que ello afecte a lo feliz que sea viviendo conmigo y a si todavía seremos buenos amigos dentro de veinte años.

Puedes aprender muchas cosas de la persona con la que estás casado. El matrimonio puede cambiar tus puntos de vista e influir en la elección de una carrera profesional o de una religión. Pero no cambia tu personalidad, excepto, temporalmente, en ciertas maneras que dependen del contexto. Un hombre puede ser muy tierno con su esposa y muy duro con sus empleados, o viceversa. Una mujer casada con un hombre que constantemente la desprecia puede mostrarse triste o enfadada siempre que él esté cerca. Si ella sigue con él a pesar de esos desprecios y lleva una cara de perro a todas horas, incluso aunque él no esté cerca, no podrías estar seguro —¿o tú sí?— de que sus problemas de personalidad fueran la causa de su infelicidad actual (la razón por la que se casó con ese imbécil y no lo abandona) o un efecto (el resultado de todo ese desprecio). En efecto, puedes censurar a su madre por la depresión y la pasividad de su hija, porque la acostumbró a ser despreciada cuando era una niña. Te equivocarías, pero admitirías que tuvo ese problema antes de casarse con el imbécil.

A los investigadores que estudian el apego de los bebés a sus madres les gusta hablar de «modelos actuantes»: creen que la mente de un bebé tiene un modelo actuante de relación con la madre, y que le dice lo que puede esperar de ella. Vale, aceptémoslo. Pero los investigadores agitan ese modelo y piensan que seguirá funcionando siempre: piensan que le dice también al bebé lo que puede esperar de otras personas. Si el bebé espera que todo el mundo vaya corriendo cuando llora, porque su madre lo hace, no acabará nunca de sufrir decepciones. Pero él no espera eso. Él no espera que el móvil con muñequitos rojos funcione igual que el móvil con muñequitos azules, ¿por qué entonces va a esperar que su niñera funcione igual que su mamá?[19]

Yo creo que el departamento de relaciones de la mente contiene modelos actuantes para todas las relaciones importantes de nuestra vida. Solo para las que no son importante podemos generalizar —actuar del mismo modo con la gente que cae dentro de la categoría *compañeros* o de la categoría *empleados*— y solo por defecto. Tan pronto como los conozcamos mejor, les ofreceremos un modelo de actuación propio. Un niño no actúa del mismo modo con su madre, su profesor y sus amigos. No actúa del mismo modo, una vez que llega a conocerlos, con Jonathan, que es agradable, o con Brian, que es un abusón.

Un padre también puede ser un abusón, y los niños aprenden a serlo rápidamente. Eso no les hace esperar que todo el mundo sea así, pero complica bastante su relación con los padres. Si el abuso dura mucho, su relación se deteriorará para siempre. Si no consideras que los imperativos morales constituyen una buena razón para ser agradable con tu hijo, intenta esto: sé amable con tu hijo cuando es pequeño para que él lo sea contigo cuando tú seas viejo.

Los niños son extremadamente conscientes no solo de cómo los tratan sus padres, sino de cómo son tratados en relación con sus hermanos y hermanas. Si creen que a sus hermanos se les trata mejor que a ellos, los resentimientos que se derivan pueden emponzoñar sus relaciones con sus padres y con sus hermanos a veces de por vida. Una investigadora estudió las relaciones adultas de los suecos que, en la infancia, se consideraban menos favorecidos que sus hermanos, a los que sus padres o bien querían más o bien castigaban menos. Descubrió que esas personas, a diferencia de otros suecos, era más difícil que tuvieran una relación estrecha y afectuosa con sus padres ancianos.[20]

He dudado de si debía mencionar ese estudio o no, porque hay ahí un problema de los de causa o efecto. Quizá los padres tenían algún motivo para que ese hijo no les gustara tanto: quizá se trataba de niños difíciles que luego se convirtieron en adultos difíciles. Es posible. Pero creo que suena lógico el que las personas se sientan más cercanas en la edad adulta a los padres que las han tratado bien cuando eran niños. Yo no era la hija favorita de mis padres: a ellos les gustaba mucho más mi hermano. Mi hermano permaneció en la misma ciudad con nuestros padres y cuidaba de ellos en sus años de decadencia, mientras que yo vivía en el otro lado del continente y los visitaba de tanto en tanto.

Por otro lado, es verdad que yo era una niña difícil. Quizá mis padres tenían razón: mi hermano es mucho más agradable.

EVOLUCIÓN Y CRIANZA DE LOS NIÑOS

Tienes poco poder para determinar cómo se comportarán tus hijos cuando no estén contigo; pero lo tienes en sumo grado para determinar cómo ha de comportarse en casa. Tienes poco poder para determinar cómo les tratará el mundo; pero tienes muchísimo para determinar lo feliz o infeliz que serán en casa.

Hay manuales de educación de los hijos que pueden ofrecerte algunas pautas sobre cómo hacer que la vida del hogar sea más placentera para ti y para tus hijos. Desafortunadamente, todos esos libros se basan en lo que a mí me parece que es una premisa falsa; la mayoría no toma en cuenta de modo satisfactorio el hecho de que todos los críos nacen diferentes; y muchos de esos manuales son absolutos disparates.

Digamos, por redondear el argumento, que te he convencido de que esos consejeros te están hablando con los pies, no con la cabeza, ¿qué podría decirte mi libro acerca de criar a los hijos?

Espero, por supuesto, que te haya hecho más consciente de la importancia de los compañeros para la vida actual de tus hijos y para su futuro. Pero espero que también te haya hecho más consciente de la importancia de la historia evolutiva de nuestra especie. La comprensión de cómo fue la infancia para miles de generaciones de nuestros ancestros puede arrojar una potente luz sobre por qué

van mal las cosas a veces en los hogares modernos.

En el capítulo 5 te hablé acerca de la crianza de los hijos en las sociedades tribales y en los pequeños poblados. También te he hablado de vez en cuando acerca de las sociedades cazadoras-recolectoras, de las que se conoce poco porque son escasísimas las que quedan en el mundo. La observación de las sociedades tradicionales nos ofrece algunas claves sobre cómo fueron concebidos los jóvenes humanos para ser criados. En esas sociedades los bebés reciben un cuidado intensivo durante los dos primeros años. El bebé va con su madre dondequiera que esta vaya a lo largo del día y duerme con ella por la noche. Incluso hoy, en la mayoría de las sociedades del mundo los bebés duermen con sus madres.[21]

El problema del cuidado de los niños que más quejas provoca entre los padres occidentales es la perturbación del sueño: el bebé no quiere dormir. El bebé les mantiene despiertos durante toda la noche. La recomendación que suele dárseles a los padres es que deben conseguir acostumbrar al bebé a dormir solo. Pero a un bebé en una tribu nómada de cazadores-recolectores nunca se le dejaba solo, en circunstancias normales. Si se encontraba solo y sus primeros quejidos no atraían a su madre se encontraba en una situación difícil. Existía la posibilidad de que su madre hubiera muerto o que hubiera decidido no encargarse de él. ¡El grupo se desplazaba y no lo llevaban con ellos! Estaba perdido si no podía convencerles rápidamente de que cambiaran de opinión. El grito era la única arma de persuasión de que disponía. Gritaba porque estaba aterrorizado y encolerizado, y no le faltaba razón.

Los bebés son sorprendentemente adaptables. La mayoría de los bebés se adaptan bastante bien a dormir solos. Pero algunos no. Muchos padres —mi hija pequeña entre ellos— sienten un alivio cuando les dices que no es malo que el pequeño duerma con ellos, que eso es lo que la naturaleza ha previsto. Odian tener que dejar al niño llorar. Va contra la naturaleza dejar que un bebé llore, y sin embargo los padres lo hacen —aunque sufren tanto como el propio bebé—, porque se lo recomiendan los consejeros.

Los consejeros también te dicen que tienes que proporcionar al bebé la estimulación adecuada para que su pequeño cerebro se desarrolle adecuadamente y animarlo para que se establezcan las sinapsis correctas. Se supone que les has de hablar y leer y enseñarles cosas interesantes para que se fijen en ellas. Este

consejo se basa en dos tipos de datos, ambos mal comprendidos o mal interpretados. El primero es el descubrimiento de que una privación sensorial severa en animales jóvenes —ratas, gatos y monos— puede conducir a carencias neurológicas permanentes. El segundo es correlacional: los padres que les leen a sus hijos y les cuelgan móviles atractivos en la cuna tienden a tener hijos más inteligentes.[22]

Si el cerebro requiere lecturas de poesía y móviles atractivos para que se establezcan las sinapsis adecuadas, nuestros ancestros deberían de haber ido vagando por ahí con cerebros defectuosos. Las experiencias de los bebés en las sociedades tradicionales nos dan algunas pistas sobre en qué tipo de entorno fue programado el cerebro humano para desarrollarse. En esas sociedades a los bebés no se les lee; ni tampoco se les habla mucho. Tienen un montón de cosas a las que mirar y que escuchar, pero eso todos los bebés lo tienen. Aunque esos bebés aprenden muy poco durante sus dos primeros años en los brazos de sus madres, eso no les priva, cuando llega el momento adecuado, de aprender todas las cosas importantes que necesitan saber para convertirse en adultos competentes.

En cuanto a las correlaciones, confío en que, a estas alturas, ya sepas qué hacer con ellas. La razón por la que los padres que leen a sus hijos tienen hijos más inteligentes es que esos padres son más inteligentes. Sus hijos son más inteligentes porque la inteligencia se hereda, en parte. Si hubiera una razón ambiental que explicara por qué los padres que leen a sus hijos tienen hijos más inteligentes, entonces no encontraríamos una correlación cero en el coeficiente intelectual entre dos hermanos adoptivos criados por los mismos padres.[23] No hay base científica alguna para la creencia de que es posible hacer bebés más inteligentes haciéndoles escuchar cosas hermosas o dándole cosas atractivas para que se fijen en ellas.

Recientemente, a través de Internet, una joven madre que se identificaba a sí misma como una «estudiante de posgrado que investigaba el desarrollo del cerebro» hablaba acerca de su excepcionalmente brillante hijo de veinte meses. Sus padres atribuían la brillantez del hijo al hecho de que sus padres eran ambos brillantes, pero a ella esa explicación le parecía un «insulto a su maternidad —pues, según explicaba—, había trabajado muy duramente para crear una relación estrecha y cariñosa, y para proporcionarle un montón de estimulación

apropiada».[24]

Había trabajado duramente. Le pongo un excelente. Pero la paternidad no se supone que se haya de vivir como un trabajo duro, no más de lo que lo sea el sexo. La evolución proporciona tanto zanahorias como palos. La naturaleza quiere que hagamos lo que ella quiere que hagamos haciéndonos agradable el hacerlo. Si la paternidad fuera un trabajo duro, ¿tú crees que los chimpancés se molestarían? Se supone que los padres han de disfrutar de la paternidad. Si no estás disfrutando de ella, quizá es que estás trabajando demasiado duramente.

LOS PADRES COMO COLEGAS

La evolución te da tantos palos como zanahorias. La naturaleza hace que las criaturas grandes y fuertes dominen sobre las pequeñas y más débiles de su especie. Las grandes les dicen a las pequeñas lo que han de hacer, y si no lo hacen las castigan. No, no es justo, ¿pero qué puedo decirte? A la naturaleza le importa un comino la justicia. En los grupos de chimpancés, los grandes machos dominan a los pequeños y les golpean si no se muestran respetuosos con ellos. Los machos golpean a las hembras por las mismas razones. Los animales jóvenes hacen lo mismo con los que son más jóvenes que ellos.

Este modelo nada agradable se mantiene intacto en las sociedades tradicionales. Es antiquísimo. Nuestra obsesión actual con la justicia y con la cortesía es muy reciente.

Se supone que los padres han de dominar a sus hijos, pues se han de encargar de ellos. Pero hoy en día se muestran tan dubitativos a la hora de ejercer su autoridad —una duda que han sembrado en ellos los consejeros—, que les es difícil gobernar un hogar de una forma efectiva.

No creo que los niños sean mejores hoy de lo que lo eran antes de que la concepción tradicional sobre la crianza de los hijos convirtiera a los padres en unos blandengues. Las experiencias de las generaciones anteriores muestran que es posible criar niños bien adaptados sin hacerles sentir que son el centro del universo o que encerrarlos sea la peor cosa que les podría suceder en el mundo si desobedecen. Los padres tienen más conocimiento que sus hijos y no se deberían sentir sin confianza a la hora de decirles lo que han de hacer. Los padres también tienen derecho a tener una vida hogareña feliz y tranquila.

En las sociedades tradicionales los padres no son compañeros de los hijos, no son sus compañeros de juego.[25] La idea de que los padres han de entretener a sus hijos es casi extravagante para las gentes de esas sociedades. Rodarían por el suelo de la risa, si intentaras hablarles acerca del «tiempo de calidad» que se ha de pasar con los niños.

El antiguo ministro estadounidense de Trabajo Robert Reich dejó su puesto en Washington y se volvió a su casa en Massachusetts, en parte porque quería pasar más tiempo con sus hijos, que iban desde los doce hasta los dieciséis años. No acabó resultando del modo como lo había imaginado:

> Olvídate de todo lo que has oído acerca del «tiempo de calidad». Los adolescentes no lo quieren, no lo pueden usar, porque tienen mejores cosas que hacer. Cuando regresé a casa, después de dejar el gabinete de Bill Clinton, y de repente tuve un fin de semana con tiempo a mi disposición, esperaba que uno de mis hijos aceptara mi oferta de pasar mi tiempo con ellos. «Lo siento, papá, me gustaría ir al partido contigo, pero…, bueno, verás…, David, Jim y yo nos vamos a dar una vuelta por la plaza». «Es una película excelente, papá, pero…, bueno, para ser sincero, me gustaría más verla con Diane.»[26]

Los chicos no le rehuían siempre. A veces le pedían consejo, y eso le hacía sentirse mejor. No querían herir sus sentimientos. Lo querían, pero…

Los niños son menos propensos que los adolescentes a buscar esa independencia. Pero quizá solo se debe a que tienen menos libertad para ir solos a los sitios, por lo que tienen menos opciones. Si se les da la oportunidad, incluso los niños pequeños suelen preferir la compañía de otros niños, aunque les guste tener a los padres cerca.

LOS HERMANOS COMO ALIADOS

En las sociedades tradicionales, los niños se emancipan de los brazos de las madres cuando se integran en un grupo de juego formado básicamente por sus parientes: hermanos, hermanas, hermanastros y primos. Un modelo común en esas sociedades es poner al hermano mayor al cargo del pequeño y no molestar. Al hermano mayor se le considera responsable de cualquier daño que le ocurra al pequeño. El más joven, recuérdalo, es el mismo niño que le sucedió en el regazo de la madre; el mismo que monopolizó la atención de su madre durante los

últimos dos años.

Al mayor se le permite —y en efecto es lo que se espera de él— que domine a su hermano menor. Para los mayores, pues, es natural dominar a los pequeños, y en las sociedades tradicionales no se hace ningún esfuerzo para prevenir que eso ocurra, porque no hay una excesiva preocupación por la igualdad y la justicia.[27]

En nuestra sociedad, la preocupación acerca de la igualdad y de la justicia conduce a que haya problemas entre los hermanos. Los esfuerzos de los padres para prevenir que el mayor no domine al pequeño producen un buen montón de malos deseos entre uno y otro. Los padres, al fin y al cabo, solo pueden prevenir esa dominación ejerciendo su poder en nombre del pequeño, y eso consigue que el mayor sienta —lo cual es verdad en muchos casos— que los padres están favoreciendo a los hermanos pequeños.

No te estoy sugiriendo que encargues a tu hijo de cinco años que se haga responsable de su hermano de tres, al menos no de forma brusca. Pero si has comprendido lo que va mal entre ellos, quizá deberías mostrarte más comprensivo con las quejas del mayor. El ha sido privado, en primer lugar, de la atención de sus padres, porque en cada sociedad se les presta mayor atención a los pequeños que a los mayores; y, en segundo lugar, de su derecho natural a mandar a los más pequeños. En las sociedades tradicionales, pierdes uno y ganas uno. En las nuestras, el tanteo es 0 a 2.

Te conté en uno de los primeros capítulos la historia de un niño africano que fue muy malherido cuando corría tras un gran chimpancé que había atrapado a su hermano. El chico salvó la vida de su hermano (pues el chimpancé lo hubiera matado y se lo hubiera comido), pero casi perdió la suya. Su madre le había dejado al cuidado del pequeño, algo que a la mayoría de las madres occidentales ni se les pasaría por la cabeza. Sin embargo, el chico asumió seriamente la responsabilidad. En las sociedades tradicionales los hermanos no son rivales, sino aliados.[28]

VETE A SABER

Nunca se sabe. Una madre tenía el sueño de ofrecer a su hijo lecciones de piano, pero su hijo no pudo llegar a tocar ni una nota; otra tenía el mismo sueño, pero

su hijo se convirtió en un pianista excelente. Algunos chicos lo tienen todo para que les ayude a tener éxito, y se quedan en el camino; mientras que otros triunfan contra la adversidad y alcanzan un gran éxito. Tener un nombre estúpido o cambiar frecuentemente de residencia puede ser desastroso para un niño; pero niños con nombres estúpidos o padres peripatéticos a veces llegan a presidentes, poetas o famosos biólogos. A los chicos les van bien las cosas si van a escuelas donde todos los chicos sean brillantes; pero a mí me fueron mejor en Arizona que en el barrio pijo, porque el primer día de clase en mi escuela de Arizona saqué un excelente en un examen de biología y me gané la etiqueta de «empollona». Nunca se sabe.

Si eso te hace sentirte mejor, no ocurre lo mismo ciertamente con los consejeros.

Has seguido sus consejos y ¿qué has conseguido? Te han hecho sentirte culpable si no querías a todos tus hijos por igual; aunque no es tu culpa el que la naturaleza haya hecho a unos más susceptibles de ser queridos que a otros. Te han hecho sentirte culpable si no les concedías un tiempo de calidad de forma igualitaria, aunque tus hijos parece que prefieren pasar ese tiempo con sus amigos. Te han hecho sentirte culpable si no les dabas a tus hijos dos padres, uno de cada sexo, aunque no hay pruebas inequívocas de que eso importe mucho a la larga. Te han hecho sentirte culpable si pegabas a tus hijos, aunque los grandes homínidos han golpeado a los pequeños durante millones de años. Y lo peor de todo: te han hecho sentirte culpable de que las cosas no les vayan bien a tus hijos. Es fácil echarle la culpa de todo a los padres: son presa fácil. Bonito juego que se inició desde que Freud se fumó su primer puro.

De algún modo, los consejeros siempre se las arreglan para quitarle la alegría y la espontaneidad a la crianza de los hijos, convirtiéndolo en un duro trabajo. Hace mucho tiempo, John Watson criticó acerbamente el «cariño hasta la muerte a los hijos», por los peligros que encerraba. Y describió, con una repulsión apenas contenida, un viaje en coche en el que se pasaban por alto sus advertencias, pero en el que él hacía buen uso de sus habilidades numéricas:

> No hace mucho, viajé en coche con dos chicos, de dos y cuatro años, su madre, su abuela y una niñera. En el viaje de dos horas, uno de los niños fue besado treinta y dos veces: cuatro veces por su madre, ocho por su niñera y veinte por su abuela. Al otro se le prodigó un trato similar.[29]

La razón, pienso yo, por la que la madre le dio tan pocos besos era porque se trataba de la esposa de Watson. Ella no era del parecer de su marido en lo referente a los besos. Aquellos, pues, eran besos robados.

Hoy, los consejeros van en la dirección contraria y convierten los besos a tus hijos en un deber, en vez de en un delito. Si yo fuera un niño, preferiría antes un beso robado al año, que tres al día dados porque el pediatra los ha prescrito.

EL VIAJE DE LA CULPA ACABA AQUÍ

En este capítulo te he hablado acerca de lo que los padres pueden hacer para influir en la personalidad, conducta, actitudes y conocimientos de sus hijos. No he dicho nada acerca de darle a tu hijo una dieta saludable o de que reciba oportunamente sus vacunas, porque este libro no trata de ese tipo de cosas. Del mismo modo que tampoco me siento yo cualificada para dar consejos acerca de los trastornos mentales. Hay cosas que van mal con los chicos y que caen fuera del alcance de este libro. Si ves señales de ello en tus hijos lo que debes hacer es llevarlos a un profesional cualificado.

En cuanto a lo que puedes hacer para influir en la personalidad, conducta, actitudes y conocimientos de tus hijos, reconozco que quizá no te sientas satisfecho con mi respuesta. A algunas personas no les alivia oír que pueden dejar de recriminarse por todo lo que no les gusta de sus hijos. Hay gente a la que esa noticia le molesta, especialmente si los niños son pequeños. Lo que quieren sentir es que, en tanto que padres, ellos pueden marcar la diferencia; quieren oír que siempre hay algo que ellos pueden hacer para mejorar las oportunidades de sus hijos, algún modo de poder cambiar lo que no les gusta de sus hijos. ¡Si trabajan lo bastante duramente, seguro que siempre encontrarán algo que puedan hacer!

Les han dado gato por liebre. Tienen derecho a sentirse engañados. La paternidad no se aviene con la descripción ampliamente publicitada del trabajo. Es un trabajo en el que la sinceridad y el trabajo duro no garantizan el éxito. Sin que sea culpa suya en absoluto, a veces los buenos padres tienen malos niños.

Tenemos toda clase de tecnologías maravillosas. Hemos aprendido a eliminar muchas de las enfermedades que solían acabar con la vida de los niños o que los dejaban lisiados. Hemos tenido éxito a la hora de esquivar las flechas

envenenadas que nos arroja la naturaleza, y quizá a eso se deba nuestra ilusión de que podemos esquivarlas todas.

La idea de que podemos conseguir que nuestros hijos salgan como nosotros queramos es una ilusión. Olvídala. Los niños no son lienzos en blanco en los que los padres puedan pintar sus sueños.

No te preocupes por lo que te digan los consejeros. Quiere a tus hijos, porque sale de ti, no porque pienses que lo necesitan. Disfruta de ellos. Enséñales lo que puedas. Relájate. Cómo salgan no es, en modo alguno, un reflejo de cómo los hayas cuidado. No puedes perfeccionarlos ni echarlos a perder. No son tuyos como para hacer cualquiera de esas dos cosas: ellos pertenecen al mañana.

15

Juicio a la concepción tradicional sobre la crianza de los hijos

Te joden bien, tu madre y tu padre.
No quieren hacerlo, pero lo hacen.
Te cargan con todos sus defectos
y añaden algunos más, solo para ti.[1]

Philip Larkin

Pobres papá y mamá: públicamente acusados por su hijo, el poeta, y a los que nunca se les ha dado la oportunidad de defenderse de los cargos. La tendrán ahora, si es que puedo tomarme la libertad de hablar en su nombre.

Más incisivo que los dientes de una serpiente
es oír a tu hijo quejarse con ese alboroto.
No es justo —y no es verdad—, miente.
Está jodido, sí, pero nosotros no lo hemos roto.

Sin embargo, el papá y la mamá de Philip no serán sometidos a juicio aquí. La acusada es la concepción tradicional sobre la crianza y educación de los hijos, la misma que su hijo ha resumido en esos cuatro versos ramplones. Señores y

señoras del jurado, les pido que encuentren a la acusada culpable de fraude y de gran latrocinio. A la gente le han robado la verdad, y quien lo ha hecho es la concepción tradicional sobre la crianza y educación de los hijos.

ENGAÑAR A LA GENTE SISTEMÁTICAMENTE

Philip Larkin no es el único que echa la culpa de sus fracasos a sus padres. Todo el mundo lo hace (incluso yo misma, en mis momentos de debilidad). Seguro que está por encima de la autorrecriminación. Pero el interés personal no puede explicar por sí solo el modo como esa concepción tradicional se ha instalado en nuestra cultura. Ni tampoco vale la explicación que te di en el capítulo 1 —que es un producto de la influencia combinada de la teoría psicoanalítica (Freud) y el conductismo (Watson y Skinner)— para dar cuenta de su generalización. Lo que empezó siendo una parte de la psicología académica hace mucho que se ha extendido más allá de sus orígenes en la torre de marfil. Los presentadores y los invitados de los programas de entrevistas, los poetas y los cultivadores de patatas, tu contable y tus hijos, todos, echan la culpa a sus padres por sus propios fracasos, y a ellos mismos por los de sus hijos.

Se ha hecho una propaganda excesiva sobre la paternidad. Te han hecho creer que tienes más influencia sobre la personalidad de tu hijo de la que realmente tienes. Al principio del libro cité la revista científica que decía que no tenemos que esperar hasta el día en que los padres puedan escoger los genes de sus hijos, porque los padres ya tienen, de hecho, un gran poder para determinar cómo saldrán sus hijos. «Los padres tienen el papel más importante a la hora de conformar el sentido de sí mismos de sus hijos», decía otro periodista científico en las páginas del *New York Times*. Se espera de ti que les des un sentido positivo de sí mismos cubriéndolos de elogios y de afecto físico. La consejera profesional que se llama a sí misma «Doctora Mamá» te dice que te asegures de que diariamente tus hijos reciben «mensajes no verbales de cariño y de aceptación». Todos los niños necesitan caricias y abrazos, dice ella, independientemente de la edad que tengan. Si tú haces bien tu trabajo, tu hijo se sentirá feliz y tendrá confianza en sí mismo, según Penelope Leach, otra consejera profesional. «Sus cimientos se construyen a partir de tu relación con él

y de todo lo que le has enseñado.»[2] El castigo físico y las críticas verbales están prohibidos por los consejeros. No has de decirle al niño que es malo, sino que está mal lo que ha hecho. No, quizá sea mejor no llegar tan lejos: dile que lo que ha hecho te ha hecho sentirte mal.

Los niños no son tan frágiles. Son más fuertes de lo que tú te piensas. Tienen que serlo, porque el mundo de fuera no los trata con guantes de seda. En casa pueden oír: «Lo que has hecho me hace sentirme muy mal», pero en el patio de juegos lo que oyen es: «¡Tú, cabeza hueca!».

El concepto tradicional sobre la crianza de los hijos es el producto de una cultura que tiene su propio lema: «Podemos vencer». Con nuestros deslumbrantes aparatos electrónicos y nuestros mágicos elixires bioquímicos podemos vencer a la naturaleza. Sí, los niños nacen diferentes, pero no es ningún problema. Métalos a través de esta magnífica máquina —¡suban, señoras y caballeros!—, y añadan nuestra mezcla patentada de amor, límites, castigos y juguetes educativos. Y…, *voilà*! ¡Una persona feliz, inteligente, confiada y adaptada!

Quizá se trata de un fenómeno finisecular: la tendencia a llevar las cosas a los extremos, de empujar las ideas más allá de sus límites lógicos. La concepción tradicional de la crianza de los hijos se ha convertido en algo tan marchito, tan opresivo a la hora de las exigencias que impone a los padres, que parece que, pasada ya de madura, lleva camino de acabar pudriéndose.

LO PRIMERO DE TODO, NO HACE DAÑO

No me sentiría tan segura acerca de ello si pensara que se trata de una fantasía dañina. Después de todo, esa concepción tradicional podría haber tenido algunos efectos colaterales beneficiosos. Al menos en teoría, debería haber vuelto más agradables a los padres. Si estos piensan que cualquier error que pudieran cometer marcaría a sus hijos de por vida, ¿no les debería animar a ser mucho más cuidadosos; a tragarse los desprecios y a ahorrarse la vara? Es un pensamiento hermoso, pero no hay señales de que los abusos paternos tiendan a disminuir. Ni tampoco hay señales de que los niños sean más felices hoy de lo que lo eran dos o tres generaciones antes.[3]

No hay pruebas de que el concepto tradicional sobre la crianza de los hijos

haya servido de nada bueno. Pero sí que ha causado algún daño real. Ha echado una pesada carga de culpa sobre los padres que ya son bastante desafortunados por tener un niño cuyo paso por la maravillosa máquina no ha producido una persona feliz, inteligente, adaptada y segura de sí misma. Esos padres no solo han de sufrir el dolor de tener un niño con el que es difícil vivir o que no está a la altura de los valores de la comunidad en la que viven, sino que han de sufrir, además, el oprobio de la comunidad. Y a veces es algo más que el mero oprobio: a veces se les detiene como los responsables legales, se les multa y se les amenaza con penas de cárcel.

La concepción tradicional de la crianza de los hijos ha convertido a los niños en objetos de ansiedad. Los padres se sienten nerviosos por si no hacen lo adecuado, y tienen miedo de que una palabra perdida o una mirada puedan echar a perder para siempre las oportunidades de la criatura. No solo se han convertido en esclavos de sus hijos: se les ha declarado sirvientes insatisfactorios, porque los principios establecidos por los defensores del concepto tradicional son tan altos que nadie puede alcanzarlos. A los padres que no pueden dormir una noche completa se les dice que no le dedican un tiempo de calidad a sus hijos. Se les hace sentir que no les prestan suficiente atención y tiempo. En consecuencia, intentan acercarse a los hijos comprándoles montañas de juguetes. Los niños occidentales contemporáneos poseen una increíble cantidad de juguetes.

La concepción tradicional ha introducido un elemento de falsedad en la vida familiar. Ha dejado sin sentido las expresiones de cariño porque han sido ahogadas por las expresiones de cariño obligatorias y fingidas.

La concepción tradicional ha frenado el proceso de la investigación científica. La proliferación de investigaciones sin sentido —un deprimente estudio más en el que se muestran las correlaciones entre los suspiros de los padres y los bostezos de los hijos— ha sustituido a las investigaciones útiles y necesarias. He aquí algunas de las cuestiones sobre las que deberían estar trabajando los investigadores, algunas de las preguntas que deberían estar haciéndose para buscarles una respuesta. ¿Cómo podemos mantener un aula de niños sin que se divida en dos grupos dicotómicos: proescuela y antiescuela? ¿Cómo pueden conseguir algunos profesores, escuelas o culturas que no se produzca esa división y se mantengan los niños unidos y motivados? ¿Cómo podemos conseguir que los niños con unas características de personalidad que

les sitúa en desventaja no empeoren? ¿Cómo podemos romper el círculo vicioso en el que los niños agresivos se vuelven más agresivos, porque en la infancia fueron rechazados por sus compañeros, y después buscan, en la adolescencia, unirse con otros como ellos? ¿Hay alguna manera de influir en las normas de los grupos de niños para mejorarlas? ¿Hay algún modo de evitar que la cultura mayoritaria tenga efectos deletéreos sobre las normas de los grupos de adolescentes? ¿Cuántos se necesitan para formar un grupo?

Yo he sido incapaz, en este libro, de responder a esas cuestiones porque aún no se han hecho las investigaciones imprescindibles.

EL TURNO DE LA DEFENSA

Según la concepción tradicional, los padres tienen importantes efectos sobre el modo como salen los niños. *Importantes* efectos. No estamos hablando de punto arriba o abajo en el coeficiente intelectual, o de un sí más o menos en un cuestionario de cien preguntas. Estamos hablando de los sociables frente a los insociables, de los licenciados frente a quienes dejan los estudios, de los neuróticos frente a los bien adaptados, de las vírgenes frente a las embarazadas. Estamos hablando, pues, de características psicológicas que afectan a tu comportamiento y a cómo te irán las cosas en la vida, características que son evidentes para ti y para quienes trabajan o viven contigo. Características, en definitiva, que te acompañarán para el resto de tus días. Eso es lo que piensa la gente, ¿no es así?, que los padres tienen una poderosa repercusión en sus hijos, una repercusión duradera, además.

Pero si tienen esos efectos, debe haber un efecto distinto para cada hijo, porque los niños criados por los mismos padres no salen iguales, una vez que has suprimido las semejanzas debidas a los genes. Dos niños adoptados, criados en la misma casa, no tienen personalidades más semejantes que dos niños adoptados criados en hogares diferentes. Un par de mellizos criados en la misma casa no son más parecidos que otro par criado en hogares separados. Cualquier cosa que haga el hogar a los niños que crecen en él, no los vuelve más responsables o menos sociables, más agresivos o menos ansiosos, o más proclives a tener un buen matrimonio. Al menos no les está haciendo nada de eso.

Los genetistas conductistas fueron los primeros en hacer ese descubrimiento que les puso en un apuro terrible, porque la mayoría de ellos creían en la importancia del entorno del hogar, como todos. Se descolgaron, entonces, con la idea de que lo que importa en el hogar son las cosas que difieren para cada niño que vive en él. Las cosas que dos hermanos tienen en común se ha demostrado que importan poco —o al menos no tienen efectos predecibles—, por lo que las cosas que los hermanos no tienen en común tuvieron que soportar todo el peso de la prueba de la concepción tradicional de la crianza de los hijos.

Esto no es tan rebuscado como parece. Después de todo, no hay ninguna razón que nos permita esperar que los padres traten a todos los hijos por igual. ¿No deberían los buenos padres querer que cada uno de sus hijos sea único, que cada uno de ellos haga aquello que se le da mejor? Es el punto de vista marxista sobre la paternidad: de cada uno según sus habilidades, y a cada uno según sus necesidades.

Y es verdad, hasta cierto punto. Sí, los padres deberían querer que sus hijos sean diferentes, al menos en ciertos aspectos. Si el primer niño es creativo y parlanchín, uno más tranquilo significaría un cambio bienvenido. Si el primero es pianista, estarían felices de que al segundo le diera por la tuba. Pero eso no quiere decir que serían igualmente felices si el segundo se convirtiera en un buscapleitos o en un camello. Cuando tuvimos la segunda hija, mi marido y yo no dijimos: «Bien, como ya tenemos una que va estupendamente en los estudios, no tiene sentido que hagamos lo mismo. Hagamos que la segunda se convierta en otra cosa». Antes bien todo lo contrario, hubiéramos soportado maravillosamente bien el aburrimiento de tener dos hijas a las que les fueran bien los estudios. Hay ciertas cualidades que a los padres les gustaría ver en todos sus hijos —amabilidad, conciencia, inteligencia— y otras cualidades que podrían variar dentro de límites razonables. Pero los descubrimientos relativos a esas cualidades universalmente deseadas son los mismos que para las opcionales: no hay pruebas de que el entorno del hogar tenga un efecto a largo plazo sobre los hijos.

Los padres tratan a cada hijo de forma diferente y los niños son diferentes, esos son dos hechos incontrovertibles. Pero para que los genetistas conductistas defiendan la concepción tradicional les es imprescindible demostrar que las diferencias en la conducta paterna producen o contribuyen a crear las diferencias

entre los hijos, no que sean una mera respuesta a diferencias preexistentes. Y eso no ha sido demostrado aún. De hecho, hay pruebas de que el tratamiento de los padres es hoy en día más uniforme que los propios niños, que hay más variaciones en el modo de comportarse los hermanos que en el modo como los tratan los padres.[4]

Un factor que podría haber operado a favor de la concepción tradicional, pero que no lo ha hecho, ha sido el orden de nacimiento. Los padres tratan a los primogénitos y a los benjamines de forma muy distinta, y esa diferencia de trato no responde a las características innatas de los niños. Pero los investigadores llevan más de medio siglo intentando hallar pruebas convincentes de que el orden de nacimiento deja marcas indelebles en la personalidad, sin que sus esfuerzos se hayan visto recompensados por el éxito. Como tampoco lo han tenido los esfuerzos por demostrar las diferencias entre hijos únicos e hijos con hermanos. Si los padres tienen importantes efectos sobre sus hijos, ¿cómo es que no estropean la personalidad del hijo único?

Esas dos decepciones —inexistencia de los efectos del orden de nacimiento, e inexistencia del efecto hijo único— deberían retirar definitivamente el apoyo que sostiene a la concepción tradicional sobre la crianza de los hijos.

Con todo, aún no ha caído; hay algo que parece ayudarla a mantenerse en pie. Ya lo veo. Es la afirmación de que la prueba de la genética conductista —los datos que demuestran que, en general, el entorno hogareño no tiene efectos predecibles— no contempla la totalidad de entornos hogareños posibles. El problema es que todos los sujetos proceden de casas «bastante buenas», casas que caen dentro del ámbito de lo normal.[5] Algunos teóricos están dispuestos a admitir públicamente que no importa mucho en qué tipo de hogar crece el niño, siempre que sea dentro de lo que se considera normal, casas bastante buenas. Pero aún piensan que es posible que hogares que no caen dentro de lo normal —es decir, hogares excepcionalmente malos— tengan un efecto sobre el niño.

Lo que están diciendo es que no hay relación entre la bondad de un hogar y la bondad de los hijos en la gama de hogares de los cuales poseen datos; una gama que comienza en «excelente» y se extiende hasta «malos», pero que se detiene poco antes de «terrible». La relación no es válida para la pequeña proporción de hogares para los que no tienen datos. Todas las pruebas que han reunido hasta ahora —y han reunido muchas— o bien son irrelevantes o bien

indican que la concepción tradicional de la crianza de los niños está equivocada. Pero hay ciertas pruebas que aún no han reunido, y esas, creen ellos, serían las que demostrarían que la concepción tradicional es correcta.

No deja de ser un apoyo bastante frágil. La idea es que, ordinariamente, los padres corrientes y molientes como tú y yo no tenemos ningún efecto distintivo sobre nuestros hijos: somos intercambiables, como los operarios de una fábrica. Los únicos padres que tienen un efecto distintivo son los espantosos, los que abusan de sus hijos tan duramente que tienen que llevarlos al hospital, o los que los abandonan en fríos apartamentos hediondos sin cambiarles los pañales y con la comida podrida; constituyen la última esperanza de la teoría de la concepción tradicional sobre la crianza de los hijos: que un entorno hogareño pueda ser lo suficientemente malo como para provocar daños permanentes en los niños que crecen en él.

Dejaré que los defensores de la concepción tradicional se agarren a esa débil esperanza, que su suposición pueda ser cierta para la pequeña proporción de familias a las que se clasifica como supermalas. Pero no es cierta para la gran mayoría de las familias. No lo es para la tuya ni para la mía. No hay justificación para usarlo como un arma contra los padres normales cuyos niños no salen del modo como esperamos que pudieran salir.

¿EN QUÉ SE EQUIVOCARON?

¿Cómo son moldeados los niños por las experiencias que tienen mientras están creciendo? Esa es la pregunta que la concepción tradicional debería haber contestado. Pero su respuesta es errónea porque se basa en un buen número de ideas equivocadas acerca de los niños.

El primer error tiene que ver con el entorno de los niños. El entorno natural del niño se supone que ha de ser la familia nuclear, una forma de convivencia que ha sido muy popular durante la primera mitad del siglo XX: padre, madre y dos o tres hijos viviendo confortablemente juntos en una casa particular. Pero esa forma de vida no es especialmente natural. El apartamiento del núcleo familiar —su capacidad para desarrollar sus actividades al margen del ojo entrometido de los vecinos— es una invención moderna, con una antigüedad de unos pocos siglos. El lazo monógamo entre un hombre y una mujer no deja de ser, también,

más o menos una novedad. En el 80% de las culturas conocidas por los antropólogos, los hombres que se lo pueden permitir tienen más de una esposa.[6] La poligamia es antigua y está bien extendida en nuestra especie. Los niños se han visto a menudo obligados a compartir sus padres con los niños de las otras esposas de sus padres. O bien han crecido sin un padre o sin la madre, porque la muerte de los padres era tan normal en el pasado como lo son hoy los divorcios.

El segundo error tiene que ver con la naturaleza de la socialización. El trabajo de un niño no consiste en aprender a comportarse como el resto de la gente de su sociedad, porque esa gente no se comporta toda igual. En cada sociedad, la conducta aceptable depende de si eres un niño o un adulto, un hombre o una mujer. Los niños han de aprender a comportarse como las otras personas de su propia categoría social. En la mayoría de los casos lo hacen de buena gana. La socialización no es algo que los mayores les hagan a los niños, sino algo que los niños hacen por sí mismos.

El tercer error tiene que ver con la naturaleza del aprendizaje. Se ha supuesto que la conducta aprendida se lleva de un sitio a otro como una mochila —del hogar a la escuela, por ejemplo—, aunque siempre ha quedado claro que la gente de cada edad se comporta de forma diferente en contextos sociales distintos. Se comportan de forma diferente porque han tenido diferentes experiencias —en un sitio los han elogiado y en otro se han reído de ellos—, y porque se exigen diferentes conductas. También se asumió, aunque incorrectamente, que si los niños se comportaban de una manera en casa y de otra diferente en la escuela, debía ser la conducta de casa la que más importara.

El cuarto error tiene que ver con la naturaleza de la naturaleza, la herencia. El poder de los genes aún no se ha mostrado por completo, aunque todo el mundo ha oído las historias acerca de los mellizos que se encuentran en la madurez y descubren que ambos llevan camisas azules con bolsillos a ambos lados y con charreteras. Philip Larkin se percató de que compartía muchos de sus defectos con sus padres, pero eso no le sugirió la idea de que los había heredado: pensó que se trataba de algo que le habían hecho sus padres después de que naciera.

El quinto error es pasar por alto nuestra historia evolutiva y el hecho de que, durante millones de años, nuestros ancestros vivían en grupos. Fue el grupo el que capacitó a esas criaturas delicadas, no provistas de garras ni de colmillos,

para sobrevivir en un entorno dominado por esos colmillos y esas garras. Pero los animales depredadores no eran su peor amenaza: las criaturas más peligrosas en su mundo eran los miembros de otros grupos. Eso aún sigue siendo verdad.

LA ALTERNATIVA: LA TEORÍA DE LA SOCIALIZACIÓN A TRAVÉS DEL GRUPO

El grupo es el entorno natural del niño. Empezar con esa afirmación nos lleva en una dirección diferente. Piensa en la infancia como una época en la que los jóvenes humanos se convierten a sí mismos en miembros aceptados y valorados de su grupo, porque eso fue lo que necesitaron hacer en los tiempos ancestrales.

Durante la infancia, los niños aprenden a comportarse en sociedad del modo como se espera que se comporten las personas de su edad y su sexo. La socialización es el proceso de adaptación de la conducta de uno a la de los otros miembros de la categoría social de uno. En la novela *The Shipping News* (*Atando cabos*), el tío de un padre le aconseja a este que deje de preocuparse por las peculiaridades de su hija:

> «¿Por qué no esperas un poco, sobrino? Mira primero qué tal va. Ella comienza en la escuela en septiembre… Estoy de acuerdo contigo en que ella es diferente, e incluso podría decirse que a veces es un poco extraña, pero ya sabes, todos somos diferentes, aunque pretendamos lo contrario. Todos nosotros, por dentro, somos extraños. Y aprendemos a disfrazar nuestra diferencia a medida que crecemos. Bunny aún no hace eso.»[7]

Aprendemos a disfrazar nuestras diferencias; la socialización nos hace menos diferentes. Pero el disfraz tiende a desgastarse a medida que vamos viviendo. Veo la socialización como una suerte de reloj de arena: comienzas con un grupo de individualidades dispares y a medida que se las exprime juntas, la presión del grupo las va haciendo más iguales. Entonces, en la edad adulta, la presión permite gradualmente que se reafirmen las diferencias individuales. La gente se vuelve más peculiar a medida que se hace mayor, porque dejan de preocuparse por disfrazar sus diferencias. Los castigos por ser diferente no siempre son tan severos.

Los niños se identifican con un grupo de otros como ellos y asumen las normas del grupo. No se identifican con sus padres porque los padres no son

personas como ellos, los padres son adultos. Los niños piensan en sí mismos como niños o, si hay bastantes de ellos, como chicos y chicas, y esos son los grupos en los que se socializan. La mayor parte de la socialización ocurre hoy a la misma edad y en los mismos grupos de sexo, porque las sociedades desarrolladas hacen posible que los niños hagan esos grupos. En el pasado, cuando los humanos apenas estaban extendidos por el planeta, los niños se socializaban en grupos de edades y sexos mezclados.

Siempre ha habido un lazo entre los padres y los hijos, pero la intensa relación, gobernada por el sentimiento de culpa, que preside la paternidad hoy en día no tiene precedentes. En las sociedades que no envían a los hijos a la escuela y en las que aún no han penetrado los consejeros familiares, los niños aprenden de otros niños la mayor parte de lo que necesitan saber. Aunque los estilos de paternidad difieren radicalmente de una a otra cultura —demasiado duro en unos sitios, demasiado blando en otros—, los grupos de niños son más o menos iguales en todas las partes del mundo. Esa es la razón por la que los niños se socializan en todas las sociedades, aunque sus padres no lean al doctor Spock. Sus cerebros se desarrollan normalmente en todas las sociedades, también; aunque sus padres no lean obras especializadas.

Los niños modernos aprenden cosas de sus padres y llevan al grupo lo que han aprendido en casa. La lengua que sus padres les han enseñado solo se retiene si resulta que los otros niños hablan la misma lengua; y lo mismo vale para otros aspectos de la cultura. Como la mayoría de los niños crece en barrios culturalmente homogéneos —sus padres hablan la misma lengua y tienen la misma cultura que los padres de sus compañeros— la mayoría de los niños son capaces de retener una buena parte de lo que han aprendido en casa. Eso parece dar a entender que los padres son los transmisores de la cultura, pero no lo son: es el grupo de compañeros. Si la cultura del grupo de compañeros difiere de la de los padres, la del grupo siempre gana. El hijo de padres inmigrantes o de padres sordos aprende invariablemente el lenguaje de sus compañeros y lo favorece frente al que sus padres le han enseñado. Se convierte en su lengua nativa.

Puedes comprobar que sucede desde muy pronto, desde la guardería, cuando los niños de tres años llevan a casa el acento de sus compañeros. Quizá incluso comienza antes de esa edad. Las psicólogas Susan Savage y Terry Kit-Fong Au

cuentan esa historia en un reciente número de la revista *Child Development*.

> Un bebé que conocemos tuvo que enfrentarse muy pronto a un dilema. Desde la edad de doce meses tenía mucho éxito a la hora de pedir una botella diciéndoles a sus padres: «¡Nai nai!» (leche en chino). Mientras tanto, se percató de que otros bebés de la guardería pedían sus botellas diciendo: «¡Ba ba!» y siguió su ejemplo a la edad de quince meses. Las exigencias de llevar una doble vida le parecían, aparentemente, muy difíciles de sobrellevar. Un día o dos más tarde, cuando su madre le preguntó: «¿Nai nai?», ella agitó su cabeza vigorosamente y dijo enfáticamente: «¡Ba ba!».[8]

Incluso cuando sus padres pertenecen a la misma cultura que los padres de sus compañeros, los niños no pueden contar con ser capaces de exportar las conductas que adquieren en casa. Un niño puede llorar y quejarse con total impunidad en casa; puede manifestar su ansiedad y su afecto. Pero en un grupo de compañeros se espera de él que sea duro y frío. Esa frialdad y esa dureza se convertirán en su personalidad pública y esta le acompañará hasta la edad adulta. Sin embargo, la personalidad adquirida en casa no se perderá del todo: reaparecerá en las comidas de Navidad como los fantasmas de las Navidades del pasado.

En el grupo de compañeros de la infancia y la adolescencia, los chicos adoptan las conductas y las actitudes de sus compañeros y se comparan a sí mismos con los miembros de otros grupos; grupos que difieren en el sexo, la raza, la clase social o en sus inclinaciones e intereses. Las diferencias entre esos grupos se amplían porque a los miembros de cada grupo es el suyo el que más les gusta y no paran hasta distinguirse de los demás. Las diferencias *dentro* del grupo se amplían especialmente cuando el grupo no compite con otros. Al mismo tiempo esos niños se vuelven más semejantes a sus compañeros de grupo en algunos aspectos, pero más diferentes en otros. Los niños aprenden sobre sí mismos comparándose a sí mismos con sus compañeros. Compiten por el estatus dentro del grupo, y es ganar o perder. Son etiquetados por sus compañeros; escogen, o son escogidos para rellenar un determinado hueco en el grupo. Los mellizos no acaban teniendo idénticas personalidades, incluso aunque sean miembros del mismo grupo de compañeros, porque cada uno tiene diferentes experiencias dentro de él.

Las experiencias en los grupos de la infancia y la adolescencia modifican las personalidades de los niños, de forma que llevarán consigo esas

transformaciones hasta la edad adulta. La teoría de la socialización a través del grupo hace esta predicción: que los niños se convertirán en el mismo tipo de adultos si dejamos intacta su vida de fuera de casa —en sus escuelas y en sus barrios—, pero cambiamos a todos los padres.

¿EN QUÉ PIENSAS?

Los argumentos basados en pruebas científicas no bastan para hacerte cambiar de idea. Tu creencia en la concepción tradicional sobre la crianza de los hijos no se basa en la ciencia imparcial, sino en sentimientos, pensamientos y recuerdos. Si tus padres no fueron importantes en tu historia personal —si no tuvieron una poderosa influencia sobre ti—, ¿por qué en tus recuerdos de la infancia, junto con otros muchos que has almacenado desde entonces, desempeñan tus padres un papel relevante? ¿Por qué piensas tan a menudo en ellos?

En su libro *How the mind works,* el psicólogo evolucionista Steven Pinker discute el hecho de que la mente consciente tenga acceso a ciertos tipos de información y no a otros.

> Yo pregunto: «¿En qué piensas?». Y tú me contestas contándome el contenido de tus sueños, los planes que tienes para el día, tus dolores, y los colores, formas y sonidos que tienes ante ti. Pero no puedes contarme nada acerca de las enzimas segregadas por tu estómago, los ritmos actuales de tu corazón y tu respiración, los procesos de ordenación que sigue tu cerebro para convertir en tridimensionales las formas procedentes de las retinas bidimensionales, las reglas de la sintaxis que ordenan las palabras a medida que hablas, o la secuencia de contracciones musculares que te permiten coger las gafas.[9]

No se trata de que los sueños sean más importantes que los cómputos de tu cerebro para permitirte ver tridimensionalmente los objetos, o construir frases gramaticalmente correctas. Simplemente se trata de que algunas de esas cosas son accesibles a la conciencia y otras no lo son.

La otra cuestión acerca del modo como trabaja la mente (como han señalado Pinker y sus colegas evolucionistas) es que la mente es modular. La mente está compuesta de un número de departamentos especializados, cada uno de los cuales contiene sus propios datos y expide sus propios informes u órdenes. Igual que el cuerpo está organizado en órganos físicos, cada uno de los cuales hace un

trabajo específico —los pulmones oxigenan la sangre, el corazón la bombea a través del cuerpo—, la mente está organizada en órganos mentales, módulos o departamentos. Un departamento te permite ver el mundo en tres dimensiones, otro te permite coger las gafas. Algunos departamentos de la mente expiden informes que son accesibles a la conciencia y otros que no.[10]

Creo que la mente humana tiene al menos dos zonas diferentes para tratar con la conducta social. Una tiene que ver con las relaciones interpersonales y la otra con los grupos.

La zona del grupo tiene una larga historia y se halla en muchas especies. Los peces, por ejemplo, nadan juntos en bancos. Tienen que adaptar su conducta a la del grupo, pero no tienen que reconocer a sus compañeros. Aunque pueden distinguir entre machos y hembras, entre grandes y pequeños peces, entre familiares y extraños, no recuerdan a los individuos, ni siquiera a sus propios hijos.[11]

La vida social de los primates es más compleja. Los primates, también, tienen que adaptar su conducta a la del grupo, pero también han de seguir el rastro de los individuos en sus vidas. Deben aprender con qué miembros de su comunidad pueden contar para recibir apoyo y de cuáles lo mejor es mantenerse alejados. Se trata de un talento que ha florecido en nuestra especie. Los humanos recuerdan quiénes les hicieron un favor y quiénes les deben uno. Saben —tanto por experiencia propia como por la ajena— en quién pueden confiar y en quién no. Albergan rencores, a veces para siempre, contra aquellos que les hicieron daño y buscan la ocasión de vengarse. Y aquellos que causaron el daño, lo mejor que pueden hacer es no olvidarse de quién fue su víctima. Tenemos muy buena memoria para la gente. Nuestros cerebros tienen un área especial dedicada al reconocimiento de las caras.

La zona del cerebro que sigue el rastro de las relaciones interpersonales es accesible a la mente consciente. La zona del cerebro que adapta tu conducta a la del grupo no es menos importante, pero es menos accesible a la conciencia. Una buena parte de su trabajo se hace a un nivel automático, como los movimientos de los músculos que te permiten recoger las gafas.

La información acerca del mundo la recogemos inconscientemente en buena parte. No sabemos cómo sabemos muchas cosas: sencillamente están ahí. Los niños aprenden que las frutas rojas son más dulces que las verdes, y si les das la

oportunidad de escoger, escogerán la roja, pero no podrían decirte por qué. La recopilación de datos, la construcción de categorías y el promedio de datos dentro de las categorías ocurre por debajo del nivel consciente.[12]

Los procesos de los que te he estado hablando en este libro ocurren generalmente por debajo del nivel de la conciencia. Nos identificamos con un grupo de gente. Aprendemos a hablar y a comportarnos como esa gente y hacemos nuestras sus actitudes. Adaptamos nuestra forma de hablar y de comportarnos a los diferentes contextos sociales. Desarrollamos estereotipos de nuestro propio grupo y de los otros. Esas cosas pueden llevarse a la conciencia, pero no viven en ella. En este libro te he hablado acerca de cosas que los niños hacen sin darse cuenta de ellas, sin tener que empeñarse en un esfuerzo consciente. Les deja libre la parte superior de la cabeza para hacer otras cosas.

Grupos y relaciones interpersonales: ambas son importantes para nosotros, pero de diferentes maneras. Nuestras experiencias de infancia con los compañeros y nuestras experiencias en casa con los padres son importantes para nosotros de maneras muy distintas.

El lazo entre padres e hijos dura toda una vida. Besamos a nuestros padres para despedimos no una sino muchas veces; no perdemos su rastro. Cada vez que volvemos al hogar tenemos la oportunidad de recuperar los recuerdos familiares y contemplarlos de nuevo. Mientras tanto, nuestros amigos de la infancia se han diseminado por todos los rincones y nosotros hemos olvidado lo que sucedió en los patios de recreo.

Cuando piensas acerca de la infancia, piensas en tus padres. Recrimínaselo a la zona de relaciones interpersonales de tu mente, la cual ha usurpado más de lo que en derecho le toca compartir de sus pensamientos y recuerdos.

Y en cuanto a lo que te vaya mal, pues ya sabes: no censures a tus padres por ello.

Apéndice 1

Personalidad y orden de nacimiento

¿Tienen la sensación los primogénitos, a lo largo de su vida, de ser especiales? ¿Son más propensas a ser rebeldes las personas que crecen con hermanos mayores? Esas preguntas son de interés para cualquiera que tenga un hermano y tienen importancia teórica para las ciencias sociales. Durante la mayor parte del siglo, los psicólogos, desde Alfred Adler hasta Robert Zajonc, han elaborado teorías acerca del orden de nacimiento y buscado pruebas que las respaldaran;[1] pruebas de que los primogénitos y los que le siguen difieren en personalidad, inteligencia, creatividad, rebeldía o lo que se te ocurra. A tales diferencias, cuando se encuentran, se les denomina efectos del orden de nacimiento.

Esas diferencias se encuentran a menudo, pero por norma general tienden a ser espurias o equívocas. Las pruebas de los efectos del orden de nacimiento se han echado por tierra una y otra vez, siempre que los investigadores cuidadosos —investigadores sin ninguna teoría propia que promover— han examinado atentamente los datos.

Esos cuidadosos examinadores de los datos, sabiendo que sus conclusiones no estaban en la onda de lo que esperaban sus lectores, han salpimentado sus informes con muchas exclamaciones y cursivas.[2] El artículo de Carmi Schooler en el *Psychological Bulletin*, en 1972, se titulaba: «Efectos del orden de nacimiento: ¡ni aquí ni ahora!». Cécile Ernst y Jules Angst afirmaron con convicción en su libro de 1983 que «*el orden de nacimiento y el número de hermanos no tenían ningún fuerte impacto sobre la personalidad*… Una variable ambiental que se considera altamente relevante es, en consecuencia, desautorizada como factor de predicción de la personalidad y la conducta». Judy

Dunn y Robert Plomin, en su libro de 1990 sobre las relaciones fraternales, reconocían que sus conclusiones «iban contra algunas creencias ampliamente extendidas y firmemente sostenidas», pero afirmaban que las «diferencias individuales de personalidad y psicopatológicas en la población en general… no están claramente ligadas al orden de nacimiento de los individuos».

Estas afirmaciones enfáticas no solo han sido dejadas de lado por el público en general, sino también por los científicos sociales. La resistencia de la fe en los efectos del orden de nacimiento —su habilidad para recuperar su posición erguida tras haber sido derribada— fue señalada por Albert Somit, Alan Arwine y Steven Peterson en su libro de 1996 sobre el orden de nacimiento y la conducta política. Somit y sus colegas hablaban de la «naturaleza inherente, no racional, de las creencias fuertemente arraigadas», y meditaba sobre que «matar de forma definitiva a un vampiro» —la creencia en los efectos del orden de nacimiento— podría requerir algo más expeditivo. Ellos sugerían una estaca que le atravesara el corazón a media noche.[3]

¿Qué hace que sea tan difícil matar a ese vampiro? La respuesta es que está protegido por un potente amuleto, un escudo mágico: la concepción tradicional sobre la crianza y educación de los hijos. Tanto los psicólogos como los no psicólogos dan por supuesto que la personalidad de un niño, hasta el momento en que es modelada por el entorno, recibe su conformación primaria en el hogar. En consecuencia, está claro que las experiencias de un niño en su casa se ven afectadas por su posición dentro de la familia: mayores, menores o en el medio. Los investigadores dan por supuesto que el orden de nacimiento debe dejar señales permanentes en la personalidad de los niños. Comienzan con esa suposición, luego buscan pruebas para demostrarla y rechazan el no como respuesta. Así, la creencia en el orden de nacimiento no muere: descansa en su ataúd hasta que alguien levanta de nuevo la tapa.

El último que ha levantado la tapa ha sido el historiador de la ciencia Frank Sulloway, cuya teoría sobre el efecto del orden de nacimiento se presenta en su libro *Rebeldes de nacimiento*. La teoría de Sulloway es bastante compleja; usa conceptos de la psicología evolutiva para explicar el descubrimiento de la genética conductista de que los niños de la misma familia no salen parecidos. Él señala que los hermanos compiten unos con otros por la atención de los padres y que es tarea de los hermanos diferenciarse unos de otros para encontrar cada uno

una especialidad diferente, un lugar propio en la familia. Las diferencias reflejan las propias estrategias de los hermanos; no les son impuestas por los padres. En todo eso estoy de acuerdo con Sulloway, y aporta poderosas pruebas para apoyar su teoría. *Rebeldes de nacimiento* contiene una impresionante recopilación de datos, procedentes de las más variadas fuentes, ensamblados de un modo prodigioso.

Nosotros comenzamos con premisas semejantes, pero nuestros caminos se separaron enseguida. Sulloway utiliza la idea de la búsqueda de un lugar propio dentro de la familia para dar cuenta de las variaciones en la personalidad adulta. Él sostiene (véase el capítulo 3) que los primogénitos son tradicionales y rutinarios, mientras que los nacidos después están abiertos a nuevas experiencias y nuevas ideas; que los primogénitos son personas tensas, agresivas, hambrientas de estatus y celosas, mientras que los nacidos después son menos exigentes y más agradables. Sulloway, no es necesario decirlo, no es un primogénito. Yo sí lo soy: rechazada de nacimiento.

Sulloway ha reunido una montaña de datos en apoyo de su teoría. Yo he examinado atentamente esos datos y llego a diferentes conclusiones. La siguiente crítica no se dirige a *Rebeldes de nacimiento* en particular, sino a la ciencia social en general, porque los métodos que usa y los errores que comete son comunes. Mi descubrimiento sirve como demostración de lo que puede salir mal cuando los investigadores están convencidos de que algo es verdad y luego buscan las pruebas para demostrarlo.

NUEVO ANÁLISIS DE SULLOWAY DE LA ENCUESTA DE ERNST Y ANGST

La primera vez que fui alertada de que la montaña de datos de Sulloway podía no ser tan sólida como parece fue al leer una reseña del libro en la revista *Science*. El crítico, el historiador John Modell, elogiaba mucho el libro, pero también le hacía algunas críticas perturbadoras. Refiriéndose al nuevo análisis que hizo Sulloway de los datos de una revisión, hecha por Ernst y Angst, de la bibliografía sobre el orden de nacimiento, de 1983, Modell decía:

> Sulloway me persuadió con su reelaboración de esos materiales hasta que yo intenté sacar una

> copia teniendo la revisión de 1983 a la vista. No pude hacerlo, ni intentarlo, no se parecían en lo más mínimo.[4]

Esa revisión es la que yo describí en el capítulo 3: fue llevada a cabo con gran minuciosidad por los psicólogos suizos Cécile Ernst y Jules Angst y recogida en un largo capítulo de su libro de 1983; buscaron en la bibliografía mundial todos los estudios sobre el orden de nacimiento comprendidos entre 1949 y 1980 y llegaron a la conclusión de que la mayoría de ellos no tenían el más mínimo valor porque les faltaban los controles adecuados: los investigadores no habían controlado, por ejemplo, el número de hermanos o las variaciones de estatus socioeconómico. Como el menor número de hermanos era relativamente predominante en los niveles más altos de estatus socioeconómico y como los primogénitos eran relativamente predominantes en las familias con menor número de hermanos, el fracaso a la hora de controlar esas variables condujo a confundir los factores demográficos con el orden de nacimiento. Excepcionalmente, es más probable que las personas de éxito sean primogénitas no por su posición superior en la familia de origen, sino porque muy posiblemente su familia de origen fuera superior en educación y en nivel de renta.

Una vez que las variables se han confundido, no hay manera de separarlas: si los investigadores que llevaron a cabo el estudio sobre el orden de nacimiento fallaron a la hora de recoger el número de hermanos o el estatus socioeconómico, el estudio es inservible. Ernst y Angst, por tanto, se centraron en los pequeños estudios que incluían uno o los dos de esos controles. Sobre la base de esos estudios llegaron a la conclusión de que el orden de nacimiento tenía poco o ningún efecto sobre la personalidad.

La minoría de dichos estudios que sí controlaban el número de hermanos y el estatus socioeconómico proporcionaron los datos sobre los cuales elaboró Sulloway su defensa de los efectos del orden de nacimiento sobre la personalidad.[5] En efecto, de hecho son los únicos datos que él usa en apoyo de su teoría; la mayoría de las estadísticas que aparecen en *Rebeldes de nacimiento* no pertenecen directamente a la personalidad, sino a las opiniones y actitudes expresadas públicamente por distintas figuras históricas. Aunque esas opiniones y actitudes están sin duda relacionadas con la personalidad, no pueden

confundirse con ella. La personalidad, generalmente, no cambia gran cosa en la edad adulta; mientras que las opiniones sí que pueden hacerlo en el curso de toda una vida. *El origen de las especies*, la obra de Darwin, cambió las opiniones de mucha gente, pero es improbable que haya cambiado también sus personalidades.[6]

Como la defensa que hace Sulloway de los efectos del orden de nacimiento sobre la personalidad se apoya tan poderosamente sobre la revisión efectuada por Ernst y Angst, la afirmación del crítico de *Science* relativa a que a él le fue imposible sacar una copia de esa revisión debe ser tenida muy en cuenta. Yo decidí hacer un segundo intento para reproducirla.

«Si desdeñamos todos los descubrimientos sobre el orden de nacimiento a los que les falta el control del número de hermanos y del estatus socioeconómico —escribe Sulloway en su libro— nos quedan en el trabajo de Ernst y Angst 196 estudios que afectan a 120.800 sujetos». De esos 196 estudios, 72 le proporcionaron apoyo para su teoría: los primogénitos resultaron ser más conformistas, celosos, neuróticos o enérgicos que los nacidos después. Catorce estudios produjeron resultados contrarios a su teoría, y los 110 restantes no hallaron diferencias significativas basadas en el orden de nacimiento. Estos resultados fueron recogidos en la tabla 4 de *Rebeldes de nacimiento*. Según las estadísticas de Sulloway, había menos de una oportunidad entre un billón de que hubieran ocurrido por azar.

Mi primer trabajo consistió en buscar cuidadosamente en el capítulo de Ernst y Angst sobre el orden de nacimiento y la personalidad los 196 estudios controlados que Sulloway decía haber encontrado allí. Pero tras dos lecturas atentas del texto y de las tablas, solo encontré 179. Encontré el mismo número de estudios contrarios (13) y de indiferentes (109) que registraba Sulloway, pero veinte estudios favorables menos. También encontré cinco que me fue imposible adscribir a una u otra categoría.[7]

El misterio se hizo más profundo cuando metí los datos que había extractado de Ernst y Angst en una base de datos y los clasifiqué por nombre de autores: vi enseguida que algunos de los 179 estudios habían aparecido varias veces en su revisión. Si un estudio arrojaba resultados que eran relevantes para diferentes cuestiones acerca de la personalidad, era mencionado varias veces en dicha revisión. Eliminando las entradas repetidas al unificarlas, se reducían los

estudios a 116.

Entonces me di cuenta de la afirmación que se hacía en la nota de Sulloway a la tabla 4: «Cada hallazgo del que se informa constituye un “estudio”». Así pues, Frank Sulloway podría reprenderme por no haberme dado cuenta antes de esa afirmación y por no haberme percatado de lo que significaba, pero el crítico de Science estaba tan desconcertado como yo. Sulloway ha prometido aclarar ese punto en la próxima edición de su libro. La cuestión es que un solo estudio puede producir diversos hallazgos. Más, en efecto, de los que yo he encontrado en mi búsqueda a través del capítulo de Ernst y Angst.

Basada en la información que Sulloway me ha enviado y en la afirmación que ha añadido a una nota en la edición rústica de *Rebeldes de nacimiento,* ahora tengo una mayor comprensión sobre cómo ha llevado a cabo él su nuevo análisis de la revisión de Ernst y Angst.

En primer lugar, Sulloway no sigue la opinión de los suizos para todo. Aunque la nota bajo su tabla comienza: «Los datos han sido tabulados por Ernst y Angst (1983:93-189)», lo que él hizo en muchas ocasiones fue dirigirse a los informes originales y entenderlos a su manera. A menudo su opinión difiere de la de Ernst y Angst acerca de si tal o cual estudio han incluido los controles adecuados y, en consecuencia, se han producido efectos significativos. Sus nuevas evaluaciones casi siempre acaban significando un incremento del número de estudios con resultados favorables a su teoría y una disminución de los estudios con resultados adversos. Sulloway está convencido de que los suizos tenían serios prejuicios contra el descubrimiento de efectos del orden de nacimiento.[8]

Otros estudios fueron eliminados por Sulloway a causa de que los investigadores no habían sido lo suficientemente claros sobre el número de sujetos examinados, sobre el número de tests entregados o porque arrojaban resultados que no se ajustaban con su teoría.

Sulloway llamó a su nueva evaluación de los datos de Ernst y Angst un «metaanálisis». Corregir errores y eliminar estudios mal hechos son procedimientos legítimos en el metaanálisis. El siguiente paso, sin embargo, nos saca bastante fuera del camino trillado. Ernst y Angst habían registrado un estudio dos o más veces en su capítulo, siempre que se dedujeran de él resultados pertenecientes a diferentes aspectos de la personalidad. Sin embargo,

ellos no hicieron análisis estadísticos basados en esos listados múltiples. Definiendo la palabra «estudio» como «descubrimiento», Sulloway llevó la idea de los listados múltiples un paso más allá. Si un investigador pasaba un test de personalidad a un grupo de sujetos y descubría que los primogénitos de entre ellos eran más conformistas, responsables, hostiles, nerviosos y enérgicos que los nacidos después, la definición de Sulloway le permitía contabilizar los resultados de ese estudio como cinco resultados favorables, cinco «estudios».

Por lo que puedo imaginar a partir de la información que él ha facilitado, el número real de estudios de investigación incluidos en la cuenta de Sulloway no pasa de 115. El número total de sujetos examinados en esos 115 estudios fue aproximadamente de 75.000. La afirmación que hace Sulloway en su libro acerca de que si descartamos a los que les faltan controles adecuados «quedan 196 estudios en la revisión de Ernst y Angst, que afectan a 120.800 sujetos», es engañosa.

Con todo, 75.000 siguen siendo muchos sujetos. Pero el análisis estadístico que Sulloway llevó a cabo se basaba en la suposición de que había 120.800 sujetos. El análisis exige que cada resultado favorable sea independiente de todos los demás, como lo sería si lanzaras al aire, a cara o cruz, una moneda. Las medidas múltiples de una muestra particular de sujetos no son independientes, porque cualquier peculiaridad de la muestra —una inusual proporción elevada de primogénitos neuróticos, por ejemplo— puede afectar a las otras medidas de la misma muestra. Una muestra que, por casualidad, produjera un resultado significativo, lo que los estadísticos llaman «un nivel del 5%», tiene una probabilidad superior al 5% de producir otros.

Otro problema más serio es que los cálculos de Sulloway sobrevaloran ampliamente el número de resultados relativos a que no hay diferencias. Su estadística se basa en la suposición de que si arrojas una moneda al aire 196 veces y en 72 de los intentos consigues más del 50% de caras, el resultado general es altamente improbable que sea una coincidencia: algo debe provocar que esas monedas acaben cayendo en cara. Pero ¿qué pasa si lanzas la moneda al aire más de 196 veces y, cada vez que no sale el resultado que esperas, dices «esa no cuenta»?

Cuando los investigadores examinan a un gran número de sujetos y no hallan resultados significativos en su primer análisis de los datos, a menudo recurren a

un método al que yo he llamado, en el capítulo 2, «divide y vencerás»: dividen los datos de varias maneras en busca de subgrupos de sujetos que arrojen efectos significantes. Tales investigaciones no solo incrementan las posibilidades de producir un resultado publicable: también inclinan los resultados publicados hacia las ideas preconcebidas de los investigadores, porque de los efectos de los subgrupos no se informa si no encajan con las ideas preconcebidas de los investigadores.

Las marcas reduccionistas del divide y vencerás son claramente visibles en muchos de los estudios revisados por Ernst y Angst. Efectos significativos del orden de nacimiento aparecían en los chicos, pero no en las chicas, o viceversa. O para sujetos de clase media, pero no para los de clase obrera, o viceversa. O para personas de familia reducida, pero no para las de familia numerosa, o viceversa. O para estudiantes de instituto, pero no para universitarios. Los investigadores pensaron maneras auténticamente ingeniosas para dividir los datos. Los efectos del orden de nacimiento se encontraron en un estudio solo si «primogénito» se definía como «primogénito de un sexo concreto». En otro, esos resultados se hallaron solo para sujetos muy nerviosos. Los ejemplos de este párrafo proceden de los 52 resultados que contabilicé como favorables para la teoría de Sulloway.

Técnicamente, a tales descubrimientos se les llama «interacciones».[9] Sin embargo, para que una interacción sea significativa ha de ser repetible. Una interacción que aparezca una sola vez en el estudio es insignificante; simplemente proporciona a los investigadores otra oportunidad de descubrir el resultado que se desea, otro lanzamiento de las cien monedas que no han de ser registradas si no arrojan un número significativo de caras.

Y dividir a los sujetos es solo el primer paso. Una vez que tienes alineadas a un montón de personas les puedes pasar un montón de tests. O darles un test extenso y dividir sus respuestas en varios «factores», cada uno de los cuales puede ser analizado por separado. Entre los 52 resultados que yo contabilicé como favorables a la teoría de Sulloway se incluía uno que decía que los primogénitos cedían más a menudo a las presiones de grupo, pero solo bajo una de dos condiciones; otro en el que se descubrió que los no primogénitos estaban más interesados en las actividades del grupo pero solo en uno de cada cinco factores; y otro en el que los primogénitos expresaban mayor miedo sobre más

cuestiones del test que los no primogénitos, pero sin que hubiera una influencia significativa del orden de nacimiento en la cantidad general de miedo expresado en el test. Conozco esos resultados mixtos solo porque los investigadores informaron de ellos y dio la casualidad de que Ernst y Angst los mencionaban. Desconozco los otros tests que pasaron los investigadores y que no se registraron porque produjeron resultados nada interesantes, esto es, no significativos. Esas cien monedas no se arrojaron solo 196 veces. No tenemos modo de saber cuántas veces han de ser arrojadas las monedas para ofrecer los 72 resultados significativos que Sulloway halló en Ernst y Angst.

EL PROBLEMA CON LOS METAANÁLISIS

«Lo que necesitamos preguntar acerca de cualquier tema de investigación es si los resultados significativos exceden las expectativas casuales», afirma Sulloway en *Rebeldes de nacimiento*. «El metaanálisis nos permite contestar a esa cuestión. El metaanálisis implica estudiar las fuentes para ganar poder estadístico.»[10]

Una gran verdad. Pero lo que Sulloway hizo no fue un metaanálisis en el sentido usual del término. Normalmente, un metaanálisis habría de tener en cuenta dos importantes informaciones que Sulloway no consideró: el tamaño de cada estudio —cuántos sujetos fueron examinados u observados— y el tamaño del efecto. Los grandes estudios que producen grandes efectos deberían contar más que los pequeños que producen pequeños efectos. En un metaanálisis correcto deberían contar más.[11]

Los efectos del orden de nacimiento, si se encuentran, tienden a ser pequeños. Los pequeños efectos pueden ser estadísticamente significativos siempre y cuando el estudio sea lo suficientemente grande, es decir, que haya bastantes sujetos. Así pues, si los efectos del orden de nacimiento fueran reales pero pequeños, los efectos significativos deberían hallarse más a menudo en los estudios grandes que en los pequeños.

Sin embargo, en los estudios revisados por Ernst y Angst resultó que ocurría justo lo contrario. Yo dividí los 179 resultados que encontré en ellos en tres grupos más o menos iguales sobre la base del número de sujetos que participaron en el estudio, tras eliminar los 16 resultados en los que no se facilitaba esa

información. La tabla de abajo muestra el resultado. Hay una tendencia opuesta a la que deberíamos esperar si los efectos del orden de nacimiento fueran reales, pero pequeños: los resultados significativos se hallaron más a menudo en los estudios más pequeños, y de modo más infrecuente en los grandes. Los estudios con más de 375 sujetos arrojaron resultados positivos solo en 10 ocasiones de 54 intentos.

Tamaño del estudio	Favorable a la teoría de Sulloway	Desfavorable a la teoría de Sulloway	Sin diferencia inconsistente o poco claro	Total
Pequeño (31-140 sujetos)	22	4	29	55
Medio (141-371)	17	4	33	54
Grande (384-7.274)	10	4	40	54

Estos resultados nos indican que es más fácil que los pequeños estudios arrojen resultados más significativos que los grandes. La explicación más probable es que tales estudios era difícil que se publicasen si no arrojaban efectos significativos. Los investigadores se encogieron de hombros y se dedicaron a otra cosa.

En las ciencias sociales, el fracaso de publicar resultados que no indican ninguna diferencia es un problema reconocido, pero no suponen una amenaza de muerte. El mismo problema existe también en la investigación médica, sin embargo, y las consecuencias son bastante más serias. Un resultado que no señale diferencias es importante si indica que las posibilidades del paciente para mejorar no aumentan por un nuevo fármaco carísimo o por un doloroso procedimiento quirúrgico. Y no obstante, incluso en la medicina, los resultados que no señalan diferencias son de más difícil publicación, y cuando llegan a serlo tardan mucho en salir.[12]

«Basura que entra, basura que sale» es un dicho de la cibernética, pero es aplicable también al metaanálisis. Reúne muchos pequeños estudios y tendrás uno grande, pero no será necesariamente uno bueno. En la investigación médica es menos probable que los estudios pequeños tengan los controles adecuados. Los pacientes no se eligen al azar; quizá a los que se administra el nuevo tratamiento estaban más enfermos —o no lo estaban tanto— como los que recibieron el antiguo. El estudio no es «doblemente ciego»; es decir, no se hace contando con la ignorancia de quienes participan en él: el médico que administra

el tratamiento es el mismo que decide si funciona o no, y los pacientes también saben si están siguiendo un nuevo tratamiento o el viejo.

Lo habitual es que un nuevo tratamiento médico sea evaluado antes mediante un montón de pequeños estudios mal controlados. Pero si la cosa promete, alguien hará un estudio definitivo, la clase de investigación médica a la que los investigadores médicos denominan «nivel de oro». El estudio de ese nivel es grande (por lo menos mil pacientes), aleatorio, doblemente ciego y los investigadores no tienen conexión financiera con los proveedores del tratamiento o del medicamento. Tales estudios, mira por dónde, nunca se encuentran en la psicología. Los estudios psicológicos que ocasionalmente pueden aparecer en las revistas médicas (véase el capítulo 13) nunca lo hubieran podido hacer si se les hubiera aplicado el mismo criterio que se sigue para aceptar o rechazar los estudios médicos.

Un reciente artículo en el *New England Journal of Medicine* comparaba los resultados de los estudios médicos del nivel de oro con los metaanálisis de los pequeños estudios que les habían precedido. He aquí las conclusiones de los investigadores: «Los resultados de las doce pruebas aleatorias y controladas que hemos estudiado no fueron predichas con exactitud en el 35% de las ocasiones por los metaanálisis publicados con anterioridad sobre el mismo asunto». Cuando hay una discrepancia, los médicos más enterados se fían antes de los resultados de un estudio grande y bien controlado que del metaanálisis de un grupo de pequeños estudios.[13]

Lo más próximo al nivel de oro en la investigación sobre el orden de nacimiento es el estudio que Ernst y Angst llevaron a cabo ellos mismos. Su objetivo era confirmar o desautorizar los resultados de su encuesta; se informa de él en un capítulo posterior de su mismo libro. El estudio de los suizos es irreprochable. Han usado los controles adecuados, han examinado a más sujetos —7.582 adultos jóvenes— que los más diligentes de los investigadores cuyos trabajos ellos han revisado y han medido doce aspectos diferentes de la personalidad, incluyendo la franqueza. Para grupos de hermanos de solo dos miembros, no hallaron efectos significativos del orden de nacimiento sobre ninguno de los aspectos medidos de la personalidad. Para grupos de tres o más hermanos hallaron un efecto significativo: el benjamín puntuaba ligeramente más bajo en masculinidad.

Inexplicablemente, Sulloway no menciona este estudio en *Rebeldes de nacimiento*.

EL ORDEN DE NACIMIENTO DESPUÉS DE 1980

La investigación de Ernst y Angst sobre la bibliografía dedicada al orden de nacimiento se detuvo en 1980. Así lo ha hecho también Sulloway. Pero aún se hacen estudios acerca del orden de nacimiento. Decidí investigar qué estudios se habían publicado tras esa última fecha de 1980. Hoy en día no es difícil llevar adelante una investigación, incluso para alguien que no pueda tener acceso a las bibliotecas universitarias. Mi servicio *on-line* me ofrece (merced a una tarifa adicional) acceso a *Psychological Abstracts*, en el que se puede buscar por palabras clave y que ofrece resúmenes de los artículos publicados.

Busqué allí, pues, los artículos publicados desde 1981 mediante la clave «orden de nacimiento»; la búsqueda arrojó un resultado de 123 artículos. Después de eliminar aquellos que no eran estudios sobre los efectos en la personalidad o en la conducta social del orden de nacimiento, y aquellos otros cuyos resultados no aparecían en el resumen, me quedé con 50 estudios. Clasifiqué las conclusiones de cada uno como favorables a la teoría de Sulloway, desfavorables, mixtos, indiferentes o poco claros. Los resultados se muestran en la tabla inferior. Yo he llegado a la conclusión, como Ernst y Angst, que el orden de nacimiento no tiene efectos sobre la personalidad adulta, o tiene algunos tan pequeños y poco fiables que apenas tienen importancia.[14]

Resultados relativos a la teoría de Sulloway	Número de estudios
Favorables	7
Desfavorables	6
Mixtos	5
Indiferentes	20
Poco claros	12

SALE DE CASA

Si el orden de nacimiento no tiene realmente efectos sobre la personalidad adulta, ¿cómo ha llegado todo el mundo a pensar que sí los tiene? ¿Y cómo la visión de los primogénitos y los nacidos después ha sido tan sólida a lo largo del tiempo? La descripción que hace Sulloway de los hermanos menores se aviene perfectamente con el estereotipo popular del benjamín: poco exigente, animado, rebelde y, quizá, un renacuajo inmaduro. Si este estereotipo es inexacto, ¿de dónde ha salido?

De casa. Procede de la visión que tienen los padres de la conducta de sus niños y la que tienen los niños de la conducta de sus hermanos. Observan el modo como se comportan en casa, claro.

Entre los estudios revisados por Ernst y Angst había varios en los que se les pedía a los padres que describieran las personalidades de sus hijos, y a los hijos que describieran las de sus hermanos. Los resultados de tales estudios estaban generalmente de acuerdo con la teoría de Sulloway y con los estereotipos populares. Los primogénitos fueron descritos por sus padres como serios, sensibles, responsables, preocupados y proyectados hacia la vida adulta. Los nacidos después eran vistos como personas independientes, alegres y rebeldes. Los segundogénitos decían que sus hermanos mayores eran mandones y agresivos.[15]

El pequeño grupo de estudios que usaban evaluaciones hechas por padres o hermanos debe haber servido una desproporcionada cantidad de datos para el metaanálisis de Sulloway: la mayoría de ellos ofrecían varios descubrimientos y la mayoría de estos eran favorables a la teoría de Sulloway. En efecto, de los resultados de la investigación de Ernst y Angst basados en informes de los miembros de la familia, contabilicé un 75% favorables a su teoría, frente a un 22% de los que estaban basados en cuestionarios respondidos individualmente sobre uno mismo.

Ernst y Angst se dieron cuenta de la falta de acuerdo entre las dos clases de medidas y criticaron el uso de los miembros de la familia para evaluar la personalidad. Señalaron, en primer lugar, que los juicios de los padres sobre sus hijos tienen una validez dudosa; como ya había mencionado en otra parte de este libro, tales juicios no suelen coincidir con los que hace la gente de fuera de la familia. Más aún, la descripción que hacen los padres de sus hijos implican necesariamente comparaciones entre un individuo mayor y otro menor, y los

niños mayores siempre tienden a ser, pues eso, más maduros.

Los efectos del orden de nacimiento se hallan frecuentemente en las consideraciones hechas por los padres y los hermanos; y se hallan ausentes en las mediciones tomadas fuera del contexto familiar. Ernst y Angst aportaron varias posibles explicaciones de esa discrepancia. Una de sus hipótesis era que la personalidad está ligada al contexto social. Los primogénitos se comportan como tales, y los nacidos después otro tanto, solamente cuando están en presencia de sus padres o de sus hermanos. «La personalidad primogénita —dijeron— puede desarrollarse específicamente en relación con los padres y hermanos.»[16] Las pruebas que ofrecí en el capítulo 4 están de acuerdo con esa hipótesis. Los niños aprenden modos de relacionarse con padres y hermanos que no transfieren a otras situaciones ni a otras personas.

Los efectos del orden de nacimiento sobre la personalidad existen: existen en el hogar. Y la gente los deja atrás cuando sale de casa. Esa es la razón por la que la mayoría de los estudios sobre sujetos adultos que no implican opiniones de los miembros de la familia no reflejan efectos del orden de nacimiento.

INNOVACIÓN Y REBELIÓN

Rebeldes de nacimiento no se centraba principalmente en la personalidad en general, sino en la innovación y en la rebelión. Los nacidos después del primogénito, según Sulloway, son más propensos a aceptar las ideas radicales o innovadoras de los otros y a rechazar las ideas pasadas de moda de sus padres.[17] Para apoyar esa hipótesis, Sulloway ofrecía como datos las conductas y las opiniones públicamente expresadas de figuras históricas, gente lo suficientemente importante como para que sus opiniones y su conducta fueran recogidas para la posteridad.

En su crítica a *Rebeldes de nacimiento,* el historiador John Modell se percató de las dificultades de evaluar los datos históricos en el libro: «La apasionada defensa [del autor] ha producido un texto aparentemente concebido para deslumbrar a los lectores, antes que para ofrecerles lo que necesitan para poder ellos sacar sus propias conclusiones».[18] Yo he llegado a una conclusión semejante. Para falsar las afirmaciones hechas en el libro, por tanto, debo fiarme de las pruebas aducidas por otros investigadores.

La teoría de Sulloway predice que los primogénitos y los nacidos después deben diferir en sus opiniones políticas: los primogénitos deben ser más conservadores y los nacidos después más liberales. Albert Somit, Alan Arwine y Steve Peterson estudiaron la bibliografía producida sobre el orden de nacimiento y la conducta política en su libro de 1996, y llegaron a la siguiente conclusión:

> Hemos examinado todo lo escrito sobre la relación entre orden de nacimiento y conducta política que hemos sido capaces de identificar. Esta búsqueda abarca una amplia gama de conductas: participación personal en la política, interés por ella, progresismo-conservadurismo, actitudes hacia la libertad de expresión, preferencias sobre el liderazgo, socialización política, maquiavelismo y conducta no tradicional, etc. En muchos de esos estudios los datos no muestran relaciones significativas con el orden de nacimiento; en aquellos en los que se informaba de ese nexo, el análisis crítico generaba serias dudas, por decirlo suavemente, sobre la validez de los descubrimientos.[19]

Sulloway alega que los nacidos después son más rebeldes y sienten menos deseos de conformarse con los principios paternos. Un modo de rebelión de los niños y adolescentes es no hacer las tareas escolares; al seguir por ese camino, convierten en papel mojado un buen montón de datos fácilmente adquiribles. Los datos que se han reunido contradicen las creencias populares: la tendencia a rendir en la escuela por debajo del nivel de capacidad no se relaciona con el orden de nacimiento. Según el psicólogo Robert McCall, «la investigación sistemática… fracasa a la hora de confirmar que un mal rendimiento es más común entre los nacidos después que en los primogénitos».[20]

Sulloway afirma que los nacidos después están más abiertos a las ideas innovadoras. El psicólogo Mark Runco ha estudiado el «pensamiento divergente» en los niños, el pensamiento que se aparta de los caminos trillados. Los primogénitos y los hijos únicos sobrepasan en puntuación a los nacidos después.[21]

La investigación ha mostrado que, en conjunto, los matrimonios funcionan mejor si el marido y la esposa tienen personalidad y actitudes semejantes; si el orden de nacimiento tuviera importantes efectos sobre la personalidad y las actitudes, los matrimonios entre primogénitos deberían ser más felices, y lo mismo vale para los nacidos después con sus pares femeninos. La única prueba que yo conozco sobre esta cuestión sugiere justamente lo contrario. El psicólogo Walter Toman informa que las parejas entre personas de diferente orden de

nacimiento eran menos propensas al divorcio.[22]

Finalmente, la teoría de Sulloway predice que debería ser más probable que las convulsiones sociales se produjeran cuando la población contuviera una proporción más alta de nacidos después. Frederic Townsend ha falseado esa predicción con los datos del siglo XX y ha manifestado su desacuerdo. La generación estadounidense de entre veinte y veinticinco años implicada en la rebelión juvenil de los sesenta contenía una proporción relativamente baja de nacidos después. Esa proporción fue considerablemente más alta durante los plácidos cincuenta y creció de nuevo durante los años setenta, justo cuando la rebelión juvenil se desvanecía.[23]

ORDEN DE NACIMIENTO, EVOLUCIÓN Y CAMBIO SOCIAL

La teoría de Sulloway se basa en el concepto de Darwin de la supervivencia del más apto, la visión de la evolución de la naturaleza llena de sangre, garras y colmillos. Según Sulloway, los hermanos están enfrascados en una lucha a vida o muerte por los recursos familiares. Sus modelos para las relaciones fraternales son Caín y Abel y el alcatraz de pies azules, una especie de pájaros en la que el primero que sale del huevo reduce la competición en el nido picoteando hasta matarlo a uno de sus hermanos pequeños.

El fratricidio, sin embargo, se halla básicamente en especies en las que las camadas son criadas en paralelo.[24] Los primates, por lo general, crían a sus descendientes en serie, de uno en uno. Como ya dejé escrito en el capítulo 6, los hermanos chimpancés son compañeros de juego en la infancia y suelen ser, después, valiosos aliados en la edad adulta. Lo mismo vale, en las sociedades tradicionales, para los hermanos humanos. Independientemente de Caín y Abel, el fratricidio es una de las formas más raras de asesinato en la mayoría de las sociedades humanas, incluida la nuestra.[25]

Pero el fratricidio se convierte en algo más común bajo determinadas circunstancias. Es más común en las épocas y lugares en que todo lo hereda el hermano mayor —el reino, el título, las tierras— y a los nacidos después se les deja en la miseria. Los homicidios que pueden darse bajo tales circunstancias

parecen, superficialmente, del mismo tipo que la rivalidad que describe Sulloway: una lucha por el favor de los padres, por los recursos familiares. Sin embargo, yo creo que lo que motiva esos asesinatos no es el deseo del hermano menor por mejorar su estatus en relación con sus padres —¡matar al primogénito difícilmente permitiría lograr algo así!—, sino mejorar su estatus en la sociedad en la que está destinado a vivir su vida adulta. La primogenitura convierte a los hermanos mayores en personas dominantes dentro de su grupo, no dentro de su familia. La lucha por el dominio dentro del grupo puede conducir al asesinato, y esto es verdad en muchas especies y en todas las sociedades humanas.

Las relaciones entre hermanos dependen de factores que se dan no solo dentro de la familia, sino también fuera de ella, y por ello es por lo que los efectos del orden de nacimiento pueden darse bajo determinadas condiciones. Cuando la primogenitura era la regla en los países europeos, los hermanos menores crecían a la sombra de sus hermanos mayores, no solo dentro de la familia sino dondequiera que fueran. En una era en que los hijos de los ricos se educaban en casa y los de los pobres no recibían ninguna educación, los niños se pasaban la mayor parte del día con sus hermanos. Un hermano menor estaba dominado por el mayor no solo en casa, sino también en el grupo de juegos. Mi teoría predice que el bajo estatus en el grupo, especialmente si persiste con el paso de los años, dejará marcas indelebles en la personalidad de un niño.

En las sociedades occidentales actuales, la primogenitura ha muerto y los niños pasan el tiempo con sus hermanos principalmente en casa. Fuera de casa, ellos están con sus compañeros de edad. Un hermano menor que es dominado en casa por el hermano mayor puede ser un miembro dominante en su grupo de compañeros. Los modelos de conducta desarrollados en las relaciones fraternas quedan atrás —se quedan en casa— cuando el niño de hoy en día traspasa la puerta de la calle, del mismo modo que el hijo de inmigrantes deja atrás, al salir a la calle, la lengua de los padres.

Quizá los efectos del orden de nacimiento fueran reales en los días de la vigencia de la primogenitura; esa podría ser una explicación de los datos históricos del libro de Sulloway. En estudios recientes no se descubren efectos del orden de nacimiento o, de haberlos, son irrelevantes. Esto es verdad incluso para la inteligencia, respecto de la que los datos antiguos proveían una clara evidencia de los efectos del orden de nacimiento.[26] Pruebas recientes han

fracasado a la hora de probar los iniciales hallazgos relativos a una mayor inteligencia de los primogénitos.

Llego a la conclusión de que Carmi Schooler acertó de pleno al titular su artículo: «¿Efectos del orden de nacimiento? ¡Ni aquí, ni ahora!».

Apéndice 2

Verificar teorías sobre el desarrollo del niño

Un test sobre la teoría de la socialización a través del grupo —el primero en identificarse como tal— apareció en el *Journal of Personality and Social Psychology* en 1997. El investigador fue el genetista conductista John Loehlin de la Universidad de Texas. Reanalizando datos de un estudio sobre gemelos hecho algunos años antes, Loehlin descubrió que los gemelos adolescentes que decían que tenían los mismos amigos eran más parecidos en personalidad que aquellos cuyos padres decían que trataban a ambos por igual. Él resumió ese descubrimiento de este modo: «Los resultados del presente estudio ofrecen un agradable apoyo a un par de predicciones de la teoría de Harris sobre que los compañeros conforman la personalidad más que los padres».[1]

Los efectos iban en la dirección predicha, pero no eran demasiado fuertes. ¿Por qué no lo eran? Por una razón: según la teoría de la socialización a través del grupo, es la influencia del grupo de compañeros, no la influencia de los amigos, la que tiene efectos a largo plazo sobre la personalidad. A los gemelos no se les preguntó acerca de sus grupos de compañeros, sino que se les preguntó si tenían los mismos amigos. Aunque tener los mismos amigos puede servir como un indicador de que se comparte el mismo grupo de compañeros (porque los chicos que son amigos suelen ser, además, compañeros de grupo), es un indicador imperfecto (porque los chicos que no son amigos pueden, no obstante, pertenecer al mismo grupo de compañeros).

Además, a los gemelos se les preguntó si compartían amigos en la adolescencia, y no había información sobre las amistades de los gemelos en edades más tempranas. Creo que los más importantes aspectos del desarrollo de

la personalidad se producen en la infancia, no en la adolescencia.

Finalmente, la influencia de los compañeros de grupo no necesariamente lleva a una mayor semejanza entre los gemelos. Los grupos tanto se diferencian como se asimilan, y la diferenciación disminuiría las semejanzas entre los gemelos.

LOS GEMELOS SON UN CASO ESPECIAL

El hecho de que los mellizos criados en el mismo hogar no tengan una personalidad parecida —no mayor que en el caso de los mellizos criados en hogares separados— exige una explicación. La explicación ofrecida por los creyentes en la concepción tradicional sobre la crianza y educación de los hijos es que los mellizos criados juntos tienen diferentes experiencias dentro del hogar. Pueden ser tratados de forma distinta por sus padres o encasillados por la familia de maneras diferentes.

Los mellizos criados juntos tienen diferentes experiencias en el hogar, pero yo atribuyo sus diferencias de personalidad a las diferentes experiencias que tienen fuera de casa. Sin embargo, para los gemelos (y para los hermanos tan próximos que están en el mismo curso escolar), la línea entre ambos contextos sociales se difumina. Un gemelo es al mismo tiempo un compañero y un hermano. Los gemelos se ven unos a otros en la escuela y en el grupo de juegos del barrio, no solo en el hogar.

Es fácil que los niños que crecen en la misma familia sean encasillados o etiquetados de una u otra forma —a menudo resaltando contrastes— por los miembros de su familia. Pero la mayoría de los niños deja esas etiquetas en casa cuando salen de ella. Si llevaran consigo esas etiquetas veríamos considerables y persistentes efectos del orden de nacimiento sobre la personalidad, y no los vemos (véase el apéndice 1). Los gemelos, sin embargo, sí que llevan consigo esas etiquetas cuando salen de casa, porque ellos salen juntos. Ellos mismos constituyen un contexto social el uno para el otro tanto en casa como fuera de ella. Cualquier asimetría en su relación —y son propensos a que haya algunas— les acompaña dondequiera que vayan.

Hay un par de gemelas siamesas que crecen en el medio oeste de Estados Unidos: dos felices y encantadoras niñas que comparten un solo cuerpo. Abigail

controla la pierna y el brazo derechos, Brittany el izquierdo. Sus cerebros separados se construyeron según idénticas instrucciones, codificadas en idéntico ADN. Sus entornos son idénticos también: no tienen otra opción que ir juntas a todos los sitios. Y sin embargo no tienen una personalidad idéntica. Las vi en el programa de Oprah Winfrey y estaba claro: cada una de ellas tiene una personalidad distinta. Una siamesa —creo que es Abigail— es dominante. Su actitud hacia su hermana es maternal, protectora. La otra parece menos segura de sí misma, más joven. Quizá esas diferencias tengan su origen en el hecho de que Abigail ha tenido mejor salud que Brittany (que es propensa a tener problemas con los pulmones y otitis). Independientemente de cómo comenzara la asimetría de su relación, se convirtió en un modelo perpetuado de interrelación.[2]

Abigail y Brittany llevarán su modelo con ellas al grupo de compañeros. Sus compañeros se darán cuenta de las diferencias entre ellas, como lo hice yo cuando las vi en el programa de televisión. Sus amigos las verán como personas distintas (una vez que has conseguido conocer a un par de gemelos, tienes un modelo de comportamiento diferente para cada uno de ellos) y les encasillarán de formas distintas. Quizá uno tenga un estatus más alto en el grupo que el otro, y dirijan sus preguntas al gemelo de mayor estatus. El resultado es que las diferencias de personalidad entre los gemelos no solo se hacen evidentes, sino que se amplían. Como las diferencias se expresan en el grupo de compañeros y no solo en casa, se vuelven partes permanentes de las personalidades de los gemelos. Para los hermanos normales y corrientes no funciona de ese modo porque tienen edades diferentes, y en nuestros días, los niños pasan la mayor parte del tiempo fuera de casa con niños de su edad. Un niño que sea dominado por su hermano mayor en el hogar, puede dejar su estatus de segundón tras él en cuanto sale de casa.

En épocas pasadas, los chicos pasaban la mayor parte del tiempo, dentro de casa y fuera, con sus hermanos. La infancia aún es así para los gemelos. Esa es la razón por la que los mellizos que son criados juntos no tienen una personalidad idéntica, aunque tengan los mismos genes y se socialicen en el mismo grupo de compañeros. Por lo tanto, para el caso especial de los gemelos, la teoría de la socialización a través del grupo hace una predicción que, en la mayoría de los casos, no se puede distinguir de la predicción hecha sobre la base de las diferencias de entorno dentro de la familia. Hace una predicción diferente

solo en los casos —y probablemente sean raros— en que los mellizos son encasillados de una manera dentro de la familia y de otra dentro del grupo de compañeros, o cuando uno tiene un estatus más alto dentro de la familia y el otro tiene el estatus más alto fuera de ella.

¿Efectos de los padres sobre el hijo o del hijo sobre los padres?

Volvamos, entonces, al caso bastante más común de los hermanos corrientes criados en el mismo hogar, hermanos que no son idénticos ni genéticamente ni en edad. Pueden ser hermanos de sangre, hermanastros o hermanastros adoptivos sin relación biológica.

Si estas distintas clases de hermanos se incluyen en un único estudio (junto con los gemelos y los mellizos), los genetistas conductistas pueden usar los datos para calcular la herencia de la conducta o las características de la personalidad que están estudiando. Pueden calcular cuánta variación en esas características se debe a los genes de los hermanos, cuánta al hecho de que vivan en la misma casa (su «entorno compartido» lo llaman los genetistas conductistas) y cuánta parte de la variación permanece sin poder ser explicada ni por los genes ni por el entorno del hogar. Un estudio semejante fue llevado a cabo recientemente por el genetista conductista David Reiss y sus colegas.

Los genetistas conductistas atribuyen las diferencias no genéticas entre hermanos al hecho de que cada hermano ocupa un único «microentorno». Los padres no tratan a todos sus hijos por igual; por lo tanto, cada niño tiene diferentes experiencias dentro de casa. El problema es que los efectos de los padres sobre los hijos —la clase de efectos que necesitan los defensores de la concepción tradicional de la crianza y educación de los hijos para explicar las diferentes personalidades de los niños— son muy difíciles de distinguir de los efectos de los hijos sobre los padres. Que los padres estén simplemente reaccionando a las diferencias preexistentes entre sus niños, no explica cómo se formaron esas diferencias. Las diferencias entre los niños no siempre se deben a los genes, eso es bien sabido. Pero, teóricamente al menos, las diferencias en el tratamiento de los padres podrían deberse enteramente a los genes de los niños. Los padres podrían reaccionar a las diferencias genéticas entre sus hijos aunque

no todas las diferencias entre ellos sean genéticas.

Eso es exactamente lo que Reiss y sus colegas descubrieron. «Los resultados —admite él— nos dejaron pasmados.»[3] Las diferencias genéticas entre los niños podrían explicar casi todas las diferencias en el modo como los padres los tratan. Por ejemplo, los investigadores descubrieron una alta correlación entre la conducta negativa de una madre hacia uno de sus hijos adolescente y la conducta antisocial de ese adolescente. La explicación tradicional de ese descubrimiento sería: el chico hace de las suyas porque la madre no es agradable con él, su madre no lo quiere tanto como quiere a su hermano. Pero los datos del análisis indicaban que las influencias genéticas podrían explicar la mayoría de las correlaciones entre la conducta de la madre y la del hijo. La madre estaba reaccionando frente a diferencias innatas entre sus hijos, no las estaba provocando. O como dice Reiss:

> Una mejor interpretación de nuestros datos es que las diferencias genéticas entre el adolescente y el hermano ocasionan un tratamiento diferente: el niño con una conducta difícil heredada es tratado de forma más severa.

A diferencia de Loehlin, Reiss no identifica su estudio como un test de la socialización a través del grupo. Pero lo es. Reiss ha verificado una predicción hecha por mi teoría: ha mostrado que las diferencias en el modo como los padres tratan a sus hijos no puede explicar por qué los hermanos se comportan de forma diferente en la misma familia. Ya sabemos que las semejanzas en el modo como los padres los tratan no pueden explicar por qué los niños de una misma familia a veces se comportan igual: lo hacen solamente porque comparten genes. Si no los compartieran no se comportarían así.

Si la conducta de los padres hacia sus hijos no puede dar cuenta ni de las semejanzas ni de las diferencias en la conducta de sus hijos, entonces la concepción tradicional sobre la crianza y educación de los hijos debe estar equivocada.

LA EXPLICACIÓN DE LA VARIACIÓN

Si la conducta de los padres no puede dar cuenta de la variación no genética en

las personalidades de sus hijos, ¿qué explica? ¿Cuáles podrían ser esos factores ambientales no compartidos?, se pregunta David Reiss.[4] ¿Experiencias casuales? No es un pensamiento feliz, desde luego, porque los acontecimientos casuales ni se pueden medir ni se pueden conocer. Quizá, piensa él, hay «otras variables menos caprichosas» que él y sus colegas aún no han explorado. Pero parece improbable, dice Reiss, porque ya han contemplado muchas variables. Han examinado las familias, los amigos, los profesores y los compañeros. Sí, también han estudiado la pertenencia a un grupo de compañeros.

Pero a lo que no han prestado atención ha sido a las diferentes experiencias que tienen los chicos dentro de su grupo de compañeros. Según la teoría de la socialización a través del grupo, los miembros de un grupo de compañeros se vuelven más semejantes en algunos aspectos y mucho menos en otros. La variación en la personalidad y la conducta social que miden los investigadores está probablemente influida tanto por la diferenciación dentro del grupo cuanto por la asimilación al grupo. Hay diferencias en el modo como los niños son tratados por sus compañeros: algunos niños son objeto de burlas, otros son imitados o bien se les dirigen preguntas y se les formulan sugerencias. Hay diferencias en el modo como los niños son encasillados por sus compañeros, o como se clasifican a sí mismos comparándose con sus compañeros de grupo.

Los niños tienen diferentes experiencias dentro del grupo; también las tienen distintas en casa. Mi teoría predice que solo las experiencias dentro del grupo tendrán consecuencias a largo plazo. Pero resulta fácil confundir los efectos de las experiencias del grupo con los efectos de las experiencias del hogar, porque las experiencias de ambos contextos tienden a estar correlacionadas. Por ejemplo, muchas de las características que les hacen correr a los niños el riesgo de que sus padres abusen de ellos —desarrollo retrasado, apariencia poco atractiva, temperamento difícil— también les hacen correr el riesgo de convertirse en víctimas de sus compañeros. Algunos niños, por tanto, son candidatos a ambos tipos de abusos. Los efectos a largo plazo que se atribuyen a los abusos paternos (si no se deben a características determinadas genéticamente) pueden ser, quizá, el resultado de los abusos de sus compañeros.

Debería ser posible separar los efectos de esas dos clases de abusos, porque algunos niños que son muy populares entre sus compañeros, son francamente impopulares en su casa, y viceversa. La teoría de la socialización a través del

grupo predice que el abuso de los compañeros, y no el de los padres, tendrá efectos mortales a largo plazo sobre la personalidad. El psicólogo del desarrollo David Perry, de la Universidad Atlántica de Florida, está actualmente desarrollando un estudio que comprobará esa predicción.

Hay otro modo de probar la teoría, pero solo funciona para los chicos. Entre estos (a diferencia de las chicas) la altura puede servir como un indicador aproximado de estatus en el grupo de compañeros: los chicos altos tienden a tener un estatus superior al de los chicos bajos. Si, como parece probable, los padres son más agradables con los más bajos que con los más altos, la altura puede utilizarse para distinguir bien los efectos del estatus en el grupo de compañeros de los efectos del tratamiento de los padres. Me gustaría ver un estudio que buscara asociaciones entre la altura de los chicos y las variaciones en las características de la personalidad. Hay pruebas ya viejas de que los niños que maduran muy pronto (los que tienden a ser más altos que sus compañeros de edad en la infancia) tienen una autoestima mayor, y pruebas recientes (véase el capítulo 8) de que los niños bajos es más probable que sufran una variedad de problemas emocionales, pero hasta ahora, por lo que yo sé, no ha habido ningún intento sistemático de ligar las variaciones de personalidad a la altura en el período de la infancia.

Entre las chicas, la belleza sirve como un indicador aproximado del estatus en el grupo de compañeras. Sin embargo, la belleza hace que las chicas sean más populares también dentro de casa, por lo que esa característica no puede usarse para distinguir los efectos del estatus en el grupo de compañeras de los efectos del trato de los padres.

LA INVESTIGACIÓN VERDADERAMENTE ADECUADA

Para probar las teorías sobre el desarrollo del niño es necesario separar tres posibles influencias en la conducta y la personalidad del niño: sus genes, sus experiencias en casa y sus experiencias fuera de casa.

Los estudios de genética conductista son el modo más directo para evaluar las influencias genéticas, las cuales pueden ser luego descartadas para poder estudiar las influencias del entorno. Por ejemplo, David Rowe, de la Universidad

de Arizona, estudió las influencias genéticas y ambientales sobre los adolescentes fumadores. Él demostró que las influencias genéticas pueden explicar la tendencia de los padres que fuman a tener hijos que fumen; pero demostró igualmente que el entorno también tiene sus efectos.[5] Una vez que las influencias genéticas se hayan delimitado, resulta posible observar que la influencia del entorno sobre los fumadores adolescentes se produce absolutamente dentro del grupo: un adolescente que pertenezca a un grupo de compañeros que apruebe el fumar es más probable que acabe probándolo. Es la herencia, sin embargo, lo que determina si el adolescente se enganchará o no a la nicotina.

No todos los investigadores tienen el interés o las fuentes necesarias para hacer una investigación genética conductista. Afortunadamente hay otros modos de observar el hecho de que cada niño difiere de otros en parte por razones genéticas. Uno de los métodos consiste en dejarles funcionar como sus propios controles. Thomas Kindermann, de la Universidad Estatal de Portland, lo ha hecho así. Él estudió las pandillas de cuarto y quinto curso —pequeños grupos de niños que salen juntos— y descubrió que los niños de la misma pandilla generalmente tienen la misma actitud hacia las tareas escolares, sea a favor o en contra.[6] Cuando llegan al instituto, tales grupos se han solidificado en categorías sociales bastante fijas con etiquetas como «empollones» y «pasotas»; pero en una escuela de primaria las categorías aún tienen fronteras permeables. A lo largo de un curso escolar, muchos niños cambian de pandilla. Kindermann descubrió que cuando los niños cambian, su actitud hacia las tareas escolares tienden a cambiar para encajar en su nuevo grupo. El cambio de actitud puede ser atribuido a las influencias del grupo de compañeros, porque ni las características genéticas ni las actitudes de los padres es probable que cambien a lo largo de un curso escolar.

Separar las variables de los efectos del grupo de compañeros de las variables de los de los padres es difícil, porque están correlacionadas a muchos niveles. Dentro de un barrio dado, es probable que las normas de los grupos de niños sean similares a las de los padres; más semejantes, en cualquier caso, que las de los padres y los chicos de un barrio diferente. Como los padres que viven en el mismo barrio tienden a tener estilos semejantes de crianza de los hijos, los efectos de los niños entre sí pueden confundirse con los efectos del estilo de

crianza de los padres, particularmente si el estudio mezcla chicos de varios barrios diferentes. La teoría de la socialización a través del grupo hace la siguiente predicción: que dos niños no emparentados biológicamente, aproximadamente de la misma edad, que son criados en la misma casa no serán más parecidos en conducta (medida fuera de casa) y personalidad que dos niños emparentados biológicamente, aproximadamente de la misma edad, que son criados en hogares diferentes, pero que viven en el mismo vecindario y van a la misma escuela.

Esta predicción ya ha sido verificada, porque dos niños no emparentados biológicamente, criados en el mismo hogar, no se parecen cuando llegan al instituto. Para los niños pequeños, sin embargo, aún hay modestas semejanzas entre hermanos no emparentados y criados en el mismo hogar. Mi teoría predice que esas semejanzas no serán mayores que las que se dan entre niños no emparentados criados en hogares diferentes pero en el mismo barrio.

Si eres un psicólogo del desarrollo, probablemente pienses que ya hay pruebas suficientes —una montaña de ellas— para desaprobar la teoría de la socialización a través del grupo. A lo largo del libro ya he mencionado algunas de las razones por las que no creo que esas pruebas sean válidas. Permíteme resumir aquí por qué pienso que las pruebas existentes no prueban lo que, a primera vista, parecen demostrar.

1. Muy pocos de los estudios proporcionan un modo de distinguir las influencias genéticas de las influencias del entorno.
2. Casi ningún estudio proporciona un modo de distinguir los efectos de los hijos sobre los padres de los que tienen los padres sobre los hijos.
3. Los investigadores aún no han distinguido entre la conducta de los niños en casa y la conducta de los niños fuera de ella: simplemente han supuesto que midiendo una ya sabemos algo acerca de la otra. En algunos casos ni siquiera se molestan en mencionar dónde han medido esa conducta.
4. Los investigadores han fracasado a la hora de considerar ciertas circunstancias que podrían influir en las experiencias que los niños tienen fuera de casa. Por ejemplo, al estudiar los efectos del divorcio, han fallado al no tener en cuenta los efectos de un traslado a una nueva residencia. Mi colega David G. Myers ha señalado que la necesidad de mudarse puede ser

legítimamente considerada una de las consecuencias del divorcio, y tiene razón.[7] Sin embargo, ambos son separables: no todos los niños de padres divorciados se mudan; ni todos los niños que se mudan tienen padres divorciados. Si los efectos usualmente atribuidos a las experiencias de los niños dentro de casa son debidos realmente a las experiencias de fuera de ella, la gente está recibiendo consejos equivocados y sus niños una terapia inadecuada.

5. Los factores demográficos no han sido adecuadamente controlados. Cuando los niños de diferentes grupos étnicos, clases sociales o barrios se mezclan en el mismo estudio, es probable hallar correlaciones engañosas entre padres y niños. Las correlaciones reflejan el hecho de que los padres y los niños pertenecen al mismo grupo étnico, clase social y que viven en el mismo barrio. Los niños tienen un mayor parecido con sus propios padres (y con los padres de sus compañeros) que con los padres de otros grupos étnicos, clase social o barrio.
6. Se han cometido muchos errores metodológicos. Por ejemplo, en muchos estudios a los mismos informadores se les piden opiniones acerca de: *a*) los métodos de crianza de sus padres, y *b*) su propia conducta o su bienestar psicológico; o *a*) sus propios métodos de crianza, y *b*) la conducta de sus niños. Las correlaciones halladas entre *a*) y *b*) se consideran entonces una prueba de que *a*) es la causa de *b*).
7. De modo general, la investigación no se ha desarrollado del modo imparcial que exigen otras disciplinas científicas. Los datos recogidos no han sido debidamente controlados. Muchas variables fueron medidas y después se hizo un escrutinio de los datos en busca de correlaciones significativas en cualquier subconjunto de variables. Los estudios que no alcanzaban los resultados deseados no se publicaban; y los que producían cualquier tipo de resultados se sobredimensionaban.

ESTUDIAR LA CONDUCTA EN UN CONTEXTO ESPECÍFICO

La teoría de la socialización a través del grupo predice que los niños se comportan de forma diferente en distintos contextos sociales porque la conducta

aprendida es específica para el contexto en el que ha sido aprendida. Así, cualquier semejanza entre cómo se comportan los niños en diferentes contextos (excepto en el caso de los gemelos, en el que los contextos sociales pueden no ser realmente diferentes) se deberá a factores genéticos. Las características heredadas, incluida la apariencia física, afecta a la conducta del niño en cada contexto.

Esta predicción ya ha sido confirmada. Por ejemplo, Kimberly Saudino, de la Universidad de Boston, informó recientemente acerca de que los niños que son tímidos y tranquilos en casa tienden a ser tímidos y tranquilos fuera de casa, y que esa uniformidad de conducta puede ser atribuida casi por entero a aspectos innatos de su temperamento:

> Este hallazgo de la semejanza de efectos genéticos en situaciones dispares, la timidez en casa y en el laboratorio, por ejemplo, significa que los factores genéticos contribuyen a la estabilidad de la timidez en ambas situaciones. En efecto, la correlación observada entre las dos medidas de la timidez se debía casi enteramente al solapamiento de los efectos genéticos. Por el contrario, los factores ambientales contribuyeron a crear diferencias entre la timidez en el laboratorio y la timidez en casa.[8]

Pero los factores genéticos no siempre producen semejanzas en la conducta en dos contextos distintos: las diferencias en la conducta pueden deberse también a características heredadas. Saudino presenta pruebas de que las características heredadas a veces tienen diferentes efectos en diferentes contextos. Este hallazgo es también congruente con la teoría de la socialización a través del grupo. Cenicienta descubrió que su belleza era un incordio en su casa, pero una ventaja fuera de ella.

La teoría de la socialización a través del grupo explica con rotundidad la conducta aprendida: esa conducta adquirida fuera de casa puede filtrarse en el hogar, pero al revés no ocurre nunca. Así pues, cuando los dos contextos se solapan, la conducta adquirida fuera de casa tendrá preferencia. Para probar esa predicción, los investigadores pueden observar situaciones en las que los contextos de los niños se solapen. Cuando un niño invita a sus amigos a casa después de la escuela y está jugando con ellos, ¿qué reglas de conducta sigue, las de sus padres o las de sus compañeros? Cuando un padre lleva a su hija adolescente a un restaurante e invita a unas cuantas amigas para que la

acompañen, ¿ve que se comporte de un modo que no le resulta familiar? Cuando los padres visitan la escuela, sus hijos están encantados y/o avergonzados, pero ¿vuelven a comportarse como lo hacen en casa? ¿Qué hace un chico cuando se despelleja la rodilla en presencia de su madre y de sus compañeros: llora, como lo haría si estuviera con su madre, o se hace el duro, como lo haría con sus compañeros?

ESTUDIAR LA LENGUA Y LOS ACENTOS CON QUE SE HABLA

La teoría de la socialización a través del grupo puede iluminar diversas áreas del desarrollo incluso aunque no haga predicciones específicas acerca de las mismas. Pensemos, por ejemplo, en la adquisición de una segunda lengua. Cuando los chicos cambian de país a una edad temprana, pueden adquirir la nueva lengua y hablarla como nativos. Aunque los padres siempre tendrán acento extranjero, los chicos hablarán su nueva lengua sin acento, siempre que fueran lo suficientemente pequeños al trasladarse. Pero hay algunas preguntas acerca de la adquisición de una segunda lengua que no han sido respondidas. ¿Cómo hacen los niños para adquirir una nueva lengua y hablarla sin acento? ¿Por qué se pierde esa habilidad durante el desarrollo, más o menos alrededor de los diez años? ¿Y por qué unos individuos la pierden antes que otros?

La respuesta a la última pregunta tendrá que incluir seguramente las diferencias genéticas para la aptitud lingüística. Algunas personas nacen aparentemente con mejor oído para las lenguas. Una pequeña porción de ellas puede continuar escogiendo nuevas lenguas y aprendiendo a hablarlas como un nativo, aunque sean mayores. Son poseedoras de una capacidad mimética natural.

Es el hallazgo inverso —el descubrimiento de que algunas personas acaban teniendo acento extranjero incluso aunque hayan emigrado a la edad de cuatro o cinco años— lo que la teoría de la socialización a través del grupo puede ayudar a explicar. Los psicolingüistas se han sentido desconcertados por la variabilidad en la adquisición de una segunda lengua, especialmente por el hecho de que algunas personas nunca pierden su acento, incluso aunque hubieran emigrado siendo muy jóvenes. Los psicolingüistas no han considerado la variabilidad en el

entorno de fuera de casa del niño inmigrante.

Cuando la gente emigra a un nuevo país, la mayoría acaba viviendo en zonas donde hay personas de su mismo país de origen. Eso hace que el período de adaptación sea más fácil para la generación adulta. Los recién llegados pueden continuar hablando su lengua nativa. Pueden pedir consejos a los emigrantes más antiguos. Las tiendas locales tienen comidas familiares y están bautizadas con nombres que les resultan familiares también.

En tales áreas, los niños crecen con ambas lenguas. Puede que siempre hablen su segunda lengua con acento, incluso aunque hubieran llegado de bebés al nuevo país de adopción —e incluso aunque hubieran nacido ya en él—, porque así es como lo han oído hablar. Así es como hablan sus compañeros.

Para poder hacer un estudio adecuado de la adquisición de la segunda lengua, les es necesario a los investigadores distinguir entre dos tipos de sujetos: aquellos que crecen en lugares como Chinatown o barriadas chicanas, y esos otros como Joseph (véase el capítulo 11) que crecen en zonas donde nadie más que sus padres hablan la lengua de su país de origen.[9] Los investigadores deberían preguntar: ¿Usan los niños, cuando están con sus compañeros, su primera o su segunda lengua? ¿Hablan sus compañeros la segunda lengua con o sin acento? Afirmo que cuando los investigadores controlen esas diferencias en el entorno lingüístico de fuera de casa, desaparecerá gran parte de la aparente variabilidad en la adquisición de la segunda lengua. Descubrirán que los niños pueden adquirir una segunda lengua sin acento (o, si el traslado es de una parte del país a otra, que los chicos pueden adquirir un nuevo acento) al menos hasta la edad de once o doce años.

Pero la mayoría de las personas pierde de hecho esta capacidad. ¿Por qué se pierde? ¿Porque el cerebro pierde su plasticidad cuando el cuerpo madura, o porque las consecuencias sociales de la mala pronunciación de las palabras son menos severas para los adolescentes que para los adultos? Ambas teorías tienen sus defensores. La teoría de la socialización a través del grupo no toma partido, pero proporciona una sugerencia provechosa para decidir entre ambas: los investigadores deberían tener mucho cuidado con el control de las diferencias en el entorno lingüístico de sus sujetos fuera del hogar. Una vez que lo hayan hecho así, quizá sea posible decidir entre esas hipótesis alternativas mediante una prueba interesante: buscar las diferencias de sexo. La maduración física se

completa a una edad más temprana en las chicas que en los chicos, por lo que si la pérdida de la plasticidad lingüística se debe a la pérdida de plasticidad cerebral, las mujeres deberían perderla a una edad más temprana. Si los investigadores descubren que un chico de trece años puede adquirir una segunda lengua tan rápidamente como una chica de doce, esa sería una prueba a favor de la teoría de la maduración física. (Steven Pinker, del Instituto Tecnológico de Massachusetts, pensó en la idea de buscar diferencias por razón de sexo, y planea llevarla a la práctica en una futura investigación).

Una cuestión más acerca de la adquisición de una segunda lengua; otra sobre la que la teoría de la socialización a través del grupo tampoco hace ninguna predicción. Los psicolingüistas dicen a menudo que los bebés pierden su habilidad para notar la diferencia entre sonidos que no se distinguen en su propia lengua. La prueba es que los bebés dejan de responder a las diferencias. Pero si realmente han perdido su capacidad para distinguir entre esos sonidos —si, por ejemplo, la zona cerebral necesaria para distinguir esos sonidos ha sido destinada a cualquier otro objetivo— los niños nunca serían capaces de aprender a hablar una segunda lengua sin acento. Así pues, la pérdida de la capacidad para distinguir los sonidos no debe ser una pérdida sensorial, sino más bien como aprender a no prestar atención a algo. La cuestión es la siguiente: ¿Cómo aprenden los hijos de los inmigrantes a prestar atención a distinciones de sonidos que antes habían aprendido a pasar por alto? Por lo que a mí se me alcanza, eso aún no ha sido estudiado. Para hacerlo, será necesario tener en cuenta las diferencias en el entorno lingüístico de los niños fuera del hogar. Los sujetos ideales serían niños como Joseph, el niño cuyo entorno fuera del hogar no incluía a nadie que hablara la lengua de su país de origen. O niños de países extranjeros que son adoptados en hogares donde nadie —ni sus nuevos padres ni sus nuevos compañeros— hablan la lengua de su país de origen.

DEMOSTRARLO

Mi colega David Lykken —que fue psicólogo clínico, y ahora es miembro del equipo de la Universidad de Minnesota que estudia a los gemelos criados separados— discrepa de mí en cuanto a la eficacia de los padres. Él cree que los padres *pueden* marcar la diferencia, al menos por lo que toca a los tipos

extremos de padres. Esos padres excepcionalmente buenos pueden tener éxito con un niño que a otros les puede parecer ingobernable; y los padres excepcionalmente malos pueden convertir a un niño que podría haber sido aceptable en alguien que todo lo hace mal o en un delincuente.

Quizá nuestras historias personales sean relevantes en este punto. David y su esposa han criado tres hijos bien adaptados y con éxito social, y yo creo que les resulta difícil abandonar la idea de que él y su esposa han sido en parte responsables por ese feliz resultado. Yo, por otro lado, no creo que mi marido y yo merezcamos ningún mérito por cómo han salido nuestras dos hijas. Los caminos que han seguido de adultas son tan distintos —tan tortuosos en el caso de la más joven— que resulta difícil creer que nosotros hayamos tenido alguna influencia sobre ellas. Estoy orgullosa de mis dos hijas, pero yo no creo que mis habilidades maternales, o bien la carencia de ellas, hayan tenido nada que ver con el modo como han salido.

Aunque David Lykken y yo no estamos de acuerdo en todo, sí que lo estamos en muchas cosas. Hoy he recibido por correo electrónico un capítulo del libro en el que está trabajando. He aquí una afirmación que en él se recoge:

> Creo que Harris presenta argumentos muy poderosos, argumentos que no pueden ser refutados sobre las bases de las pruebas reunidas para los paradigmas existentes.[10]

Creo que Lykken tiene razón: mi teoría del desarrollo no puede ser refutada sobre la base de las pruebas existentes.

Ni tampoco la suya. Aún hay un pequeño resquicio para la creencia tradicional sobre la crianza y la educación de los hijos: la posibilidad de que los padres muy, pero que muy malos puedan causar un daño irreparable a sus hijos.

Las pruebas indican que las diferencias entre un hogar y otro, entre un par de padres y otro, no tienen efectos a largo plazo sobre los niños que crecen en esos hogares. Pero todas las pruebas proceden de hogares «bastante buenos», hogares normales. Las pruebas cubren un amplio espectro de hogares, pero no incluyen aquellos tremendamente malos en los que los padres son brutalmente crueles o criminalmente negligentes.

Nadie puede negar que hay circunstancias bajo las cuales un niño no puede posiblemente convertirse en un adulto normal, aunque pueda sobrevivir a la

infancia. El caso de Genie es un ejemplo. A Genie la mantuvieron encerrada en una habitación durante trece años, atada a una silla-orinal. Cuando fue descubierta era incapaz de hablar o de caminar, y nunca aprendió a hablar un inglés gramaticalmente correcto. Su conducta social sigue siendo altamente anormal, y vive en una institución. Pero es que Genie no ha tenido nunca compañeros.[11]

La teoría de la socialización a través del grupo afirma que al margen de lo deteriorado que esté el entorno del hogar, los niños se convertirán en adultos normales si se dan las siguientes condiciones: que no hayan heredado características patológicas de sus padres (por lo que sería necesario usar niños adoptados o hermanastros para verificar esta predicción); que sus cerebros no estén dañados por el abandono o por los malos tratos; y que tengan relaciones normales con sus compañeros. Podemos llamar a este experimento el experimento Cenicienta.

Cenicienta, por cierto, acabó bastante bien.

Bibliografía

Abramovitch, R., Corter, G, Pepler, D. J., y Stanhope, L. (1986). «Sibling and peer interaction: A final follow-up and a comparison», *Child Development*, 57,217-229.

Adler, A. (1927). *Understanding human nature*. Greenberg, Nueva York. [Trad, cast., *Conocimiento del hombre*, Espasa-Calpe, Madrid, 1984.]

Adler, P. A., Kless, S. J., & Adler, P. (1992). «Socialization to gender roles: Popularity among elementary school boys and girls», *Sociology of Education*, 65,169-187.

Ainsworth, M. D. S. (1977). «Attachment theory and its utility in cross-cultural research» P. H. Leiderman, S. R. T\ilkin, & A. Rosenfield (eds.), *Culture and infancy: Variation in the human experience*, Academie Press, Nueva York.

—, Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation. Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Alexander, G. M., & Hines, M. (1994). «Gender labels and play styles: Their relative contribution to children's selection of playmates», *Child Development*, 65,869-879.

Alper, J. (1993,16 de abril), «The pipeline is leaking women all the way along», *Science*, 260,409-411.

Ambert, A.-M. (1994a). «A quantitative study of peer abuse and its effects: Theoretical and empirical implications», *Journal of Marriage and the Family*, 56, 119-130.

—(1994b). «An international perspective on parenting: Social change and social constructs», *Journal of Marriage and the Family*, 56,529-543.

—(1997). Parents, children, and adolescents: Interactive relationships and

development in context, Haworth Press, Nueva York.
American Association of University Women (1991), *Shortchanging girls, shortchanging America: A call to action*, AAUW, Washington, DC.
Anders, T. E, & Taylor, T. R. (1994). «Babies and their sleep environments», *Children's Environments*, 11,123-134.
Andersson, B.-E. (1992). «Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish schoolchildren», *Child Development*, 63,20-36.
Angier, N. (1997,17 de mayo). «New debate over surgery on genitals», *New York Times*, pp. Cl, C5.
Archer, J. (1992a). «Childhood gender roles: Social context and organization», en H. McGurk (ed.), *Childhood social development: Contemporary perspectives* (pp. 31-61). Erlbaum, Hove, Gran Bretaña.
—(1992b). *Ethology and human development*. Barnes & Noble Books Savage, MD.
Arnett, J., & Balle-Jensen, L. (1993). «Cultural bases of risk behavior: Danish adolescents», *Child Development*, 64,1842-1855.
Asch, S. E. (1987). *Social Psychology*. Oxford University Press, Oxford, Gran Bretaña. (Publicado originalmente en 1952).
Astington, J. W. (1993). *The child's discovery of the mind*. Harvard University Press, Cambridge, EE. UU.
Bagwell, C. L., Newcomb, A. E, & Bukowski, W. M. (1998). «Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment», *Child Development*, 69,140-153.
Bailey, D. B., Jr., McWilliam, R. A., Ware, W. B., & Burchinal, M. A. (1993). «Social interactions of toddlers and preschoolers in same-age and mixed-age play groups», *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 261-275.
Bailey, J. M., & Pillard, R. C. (1991). «A genetic study of male sexual orientation», *Archives of General Psychiatry*, 48,1089-1096.
—, Pillard, R. C., Neale, M. C., & Agyei, Y. (1993). «Heritable factors influence sexual orientation in women», *Archives of General Psychiatry*, 50,217-223.
Bajak, F. (1986,19 de junio). «Firemen are twins, too», *The New Jersey*

Register, p. 8A.

Baltes, P. B., Cornelius, S. W., & Nesselroade, J. R. (1979). «Cohort effects in developmental psychology», en J. R. Nesselroade & P. B. Baltes (eds.), *Longitudinal research in the study of behavior and development* (pp. 61-87). Academic Press, Nueva York.

Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. Holt, Nueva York.

Barnett, W. S. (1995, invierno). «Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes», *The Future of Children*, 5 (3), 25-50.

Baron-Cohen, S. (1992). Growing up with language: How children learn to talk. Addison-Wesley, Reading, MA.

Baron-Cohen, S. (1995). Mindblindness: An essay on autism and theory of mind. MIT Press, Cambridge, EE. UU.

—, Campbell, R., Karmiloff-Smith, A., Grant, J., & Walker, J. (1995). «Are children with autism blind to the mentalistic significance of the eyes?», *British Journal of Developmental Psychology*, 13,379-398.

Barry, D. (1995,17 de septiembre). «Teen smokers, too, get cool, toxic, waste-blackened lungs», *Asbury Park Press*, p. D3.

—(1996,11 de agosto). «That awful sound is a parent singing within earshot of a teen», *Asbury Park Press*, p. D3.

Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). «Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem», *Psychological Review*, 103,5-33.

Baumrind, D. (1967). «Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior», *Genetic Psychology Monographs*, 75,43-88.

—(1989). «Rearing competent children», en W. Damon (ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). Jossey-Bass, San Francisco.

—& Black, A. E. (1967), «Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls», *Child Development*, 38,291-327.

Bedford, V. H. (1992). «Memories of parental favoritism and the quality of parent-child ties in adulthood», *Journal of Gerontology: Social Sciences*,

47, S149-S155.
Bee, D. E., Baranowski, T., Rassin, D. K., Richardson, J., & Mikrut, W. (1991). «Breast-feeding initiation in a triethnic population», *American Journal of Diseases of Children*, 145,306-309.
Belsky, J., Rovine, M., & Taylor, D. G. (1984). «The Pennsylvania Infant and Family Development Project: III. The origins of individual differences in infant-mother attachment: Maternal and infant contributions», *Child Development*, 55,718-728.
Bern, D. J. (1996). «Exotic becomes erotic: A developmental theory of sexual orientation», *Psychological Review*, 103,320-335.
Bern, S. L. (1989). «Genital knowledge and gender constancy in preschool children», *Child Development*, 60,649-662.
Benedict, R. (1959), *Patterns of culture*. Houghton Mifflin, Nueva York. H. (Publicado originalmente en 1934).
Bennett, A., & Derevensky, J. (1995). «The medieval kingdom topology: Peer relations in kindergarten children», *Psychology in the Schools*, 32,130-141.
Berndt, T. J. (1979). «Developmental changes in conformity to peers and parents», *Developmental Psychology*, 15,606-616.
—(1992). «Friendship and friends' influence in adolescence», *Current Directions in Psychological Science*, 1,156-159.
Bertling, T. (1994). *A child sacrificed to the deaf culture*, Kodiak Media Group, Wilsonville, OH.
Bettelheim, B. (1959, marzo). «Joey: A "mechanical boy"», *Scientific American*, 200, 116-127.
—(1967). *The empty fortress*. Free Press, Nueva York.
Bickerton, D. (1983, julio). «Creole languages», *Scientific American*, 249,116-122.
Bierman, K. L., Smoot, D. L., & Aumiller, K. (1993). «Characteristics of aggressive tejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys», *Child Development*, 64,139-151.
Bigelow, A., MacLean, J., Wood, C., & Smith, J. (1990). «Infants' responses to child and adult strangers: An investigation of height and facial configuration variables», *Infant Behavior and Development*, 13, 21-32.
Bigler, R. S. (1995). «The role of classification skill in moderating

environmental influences on children's gender stereotyping: A study of the functional use of gender in the classroom», *Child Development*, 66,1072-1087.

Birch, L. L. (1987). «Children's food preferences: Developmental patterns and environmental influences», *Annals of Child Development*, 4,171-208.

Bjorklund, D. F., & Kipp, K. (1996). «Parental investment theory and gender differences in the evolution of inhibitory mechanisms», *Psychological Bulletin*., 120,163-188.

Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). «Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression», *Aggressive Behavior*, 18,117-127.

Block, J., & Robins, R. W. (1993), «A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood», *Child Development*, 64,909-923.

Block, J. H., Block, J., & Gjerde, P. F. (1986). «The personality of children prior to divorce: A prospective study», *Child Development*, 57,827-840.

Blyth, D. A., & Leffert, N. (1995). «Communities as contexts for adolescent development: An empirical analysis». *Journal of Adolescent Research*, 10, 64-87.

Bouchard, T. J., Jr. (1994,17 de junio). «Genes, environment, and personality», *Science*, 264,1700-1701.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*, vol. 1. *Attachment*. Basic Books, Nueva York.

—(1973). *Attachment and loss*, vol. 2. *Separation*. Basic Books, Nueva York.

Bradshaw, J. (1988). *Bradshaw on the family: A revolutionary way of self-discovery*. Health Communications, Deerfield Beach, FL.

Bretherton, I. (1985). «Attachment theory: Retrospect and prospect», en I. Bretherton & E. Waters (eds.), «Growing points of attachment and research» (pp. 3-35). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2, n.° de serie 209).

Brewer, M. B. (1991). «The social self: On being the same and different at the same time», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17,475-482.

Brody, G. H., & Stoneman, Z. (1994). «Sibling relationships and their association with parental differential treatment», en E. M. Hetherington, D.

Reiss, & R. Plomin (eds.), *Separate social worlds of siblings: The impact of monshared environment on development* (pp. 129-142). Erlbaum, Hillsdale, NJ.

—, Stoneman, Z., MacKinnon, C. E., & MacKinnon, R. (1985). «Role relationships and behavior between preschool-aged and school-aged sibling pairs», *Developmental Psychology*, 21,124-129.

Brody, J. E. (1997,11 de noviembre). «Parents can bolster girls' fragile self-esteem». *New York Times*, p. F7.

Brooks, J., & Lewis, M. (1976). «Infants' responses to strangers: Midget, adult, and child», *Child Development*, 47,323-332.

Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J., Klebanov, P. K., & Sealand, N. (1993). «Do neighborhoods influence child and adolescent development?», *American Journal of Sociology*, 99,353-395.

—& Warren, M. P. (1988). «The psychological significance of secondary sexual characteristics in nine-to-eleven-year-old girls», *Child Development*, 59, 1061-1069.

Brown, B. B., Mounts, N., Lamborn, S. D., & Steinberg, L. (1993). «Parenting practices and peer group, affiliation in adolescents», *Child Development*, 64, 467-482.

Brown, D. E. (1991). *Human universals*. Temple University Press, Filadelfia.

Bruer, J. T. (1997). «Education and the brain: A bridge too far», *Educational Researcher*, 26,4-16.

Bugental, D. B., & Goodnow, J. J. (1998). «Socialization processes», en W. Damon (ed. colección) & N. Eisenberg (ed. vol.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 3. *Social, emotional, and personality development* (5.ª ed., pp. 389-462). Wiley, Nueva York.

Bukowski, W. M., Pizzamiglio, M. T., Newcomb, A. E, & Hoza, B. (1996). «Popularity as an affordance for friendship: The link between group and dyadic experience», *Social Development*, 5,189-202.

Burnham, D. K., & Harris, M. B. (1992). «Effects of real gender and labeled gender on adults' perceptions of infants», *Journal of Genetic Psychology*, 153, 165-183.

Burns, G. L., & Farina, A. (1992). «The role of physical attractiveness in adjustment», *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*,

118,157-194.
Buss, D. M. (1991). «Evolutionary personality psychology», *Annual Review of Psychology*, 42,459-491.
—(1994). The evolution of desire: Strategies of human mating. Basic Books, Nueva York.
Bussey, K., & Bandura, A. (1992). «Self-regulatory mechanisms governing gender development», *Child Development*, 63,1236-1250.
Cairns, R. B., Gariepy, J.-L., & Hood, K. E. (1990). «Development, microevolution, and social behavior», *Psychological Review*, 91, 49-65.
—, Neckerman, H. J., & Cairns, B. D. (1989). «Social networks and the shadow of synchrony»; en G. R. Adams, R. Montemayor, & T. Gullotta (eds.), *Advances in adolescent development*, vol. I. *Biology of adolescent behavior and development* (pp. 275-305). CA: Sage, Newbury Park.
Caporael, L. R. (1986), «Anthropomorphism and mechanomorphism: Two faces of the human machine», *Computers in Human Behavior*, 2, 215-234.
Capron, C., & Duyrne, M. (1989). «Assessment of the effects of socio-economic status on IQ in a full cross-fostering study», *Nature*, 340,552-554.
Carere, S. (1987). «Lifeworld of restricted behavior», en P. A. Adler, P. Adler, & N. Mandell (eds.), *Sociological studies of child development*, vol. 2 (pp. 105138). JAI Press, Greenwich, EE. UU.
Carlson, M. (1997,22 de septiembre). «Here's a precious moment, kid», *Time*, p. 101.
Carson, R. C. (1989). «Personality», *Annual Review of Psychology*, 40,227-248.
Caspi, A. (1998). «Personality development across the life course», en W. Damon (ed. colección) & N. Eisenberg (ed. vol.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 3. *Social, emotional, and pérsonality development* (5th Ed., pp. 311-388). Wiley, Nueva York.
—, Begg, D., Dickson, N., Harrington, H., Langley, J., Moffitt, T. E., & Silva, PA. (1997). «Personality differences predict health-risk behaviors in young adulthood: Evidence from a longitudinal study», *Journal of Personality and Social Psychology*, 73,1052-1063.
—, Elder, G. H., Jr., & Bern, D. J. (1987). «Moving against the world: Life-

course patterns of explosive children», *Developmental Psychology*, 23,308-313.

Ceci, S. J., & Williams, W. M. (1997). «Schooling, intelligence, and income», *American Psychologist*, 52,1051-1058.

Chagnon, N. A. (1988,26 de febrero). «Life histories, blood revenge, and warfare in a tribal population», *Science*, 239,985-992.

—(1992). *Yanomamo: The last days of Eden*. Harcourt Brace Jovanovich, San Diego.

Chan, R. W., Raboy, B., & Patterson, C. J. (1998). «Psychosocial adjustment among children conceived via donor insemination by lesbian and heterosexual mothers», *Child Development*, 69,443-457.

Chance, M. R. A., & Larsen, R. R. (eds.) (1976). *The social structure of attention*. Wiley, Londres.

Chao, R. K. (1994). «Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training», *Child Development*, 65,1111-1119.

Chase-Lansdale, P. L., Cherlin, A. J., & Kiernan, K. E. (1995). «The long-term effects of parental divorce on the mental health of young adults: A developmental perspective», *Child Development*, 66,1614-1634.

Chen, J.-Q., & Goldsmith, L. T. (1991). «Social and behavioral characteristics of Chinese only children: A review of research», *Journal of Research in Childhood Education*, 5,127-139.

Clark, L. R. (1995,28 de junio). «Teen sex bluest», *Journal of the American Medical Association*, 273,1969-1970.

Clinton, H. R. (1996). It takes a village, and other lessons children teach us. Simon & Schuster, Nueva York.

Cohen, J. (1994). «The earth is round», *American Psychologist*, 49,997-1003.

Coie, J. D., & Cillessen, A. H. N. (1993). «Peer rejection: Origins and effects on children's development», *Current Directions in Pychological Science*, 2,89-92.

Cole, M. (1992). «Culture in development», en M. H. Bornstein & M. E. Lamb (eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (3.ª ed., pp. 731-789). Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Coleman, B. C. (1997,14 de agosto). «Study: Spanking causes misbehavior»,

Associated Press (*on-line*).
Collaer, M. L., & Hines, M. (1995). «Human behavioral sex differences: A role for gonadal hormones during early development?», *Psychological Bulletin*. 118,55-107.
Collins, L. M., Sussman, S., Rauch, J. M., Dent, C. W., Johnson, C. A., Hansen, W. B., & Flay, B. R. (1987). «Psychosocial predictors of young adolescent cigarette smoking: A sixteen-month, three-wave longitudinal study», *Journal of Applied Social Psychology*, 17,554-573.
Condry, J., & Condry, S. (1976). «Sex differences: A study of the eye of the beholder», *Child Development*, 47,812-819.
Coontz, S. (1992). The way we never were: American families and the nostalgia trap. Basic Books, Nueva York.
Corsaro, W. A. (1985). Friendship and peer culture in the early years. Ablex, Norwood, NJ.
—(1993). «Interpretive reproduction in the "scuola materna."», *European Journal of Psychology of Education*, 8,357-374.
—(1997). *The sociology of childhood*. Pine Forge Press, Thousand Oaks, CA.
Cosmides, L., & Tooby, J. (1992). «Cognitive adaptations for social exchange», en J. Barkow, L. Cosmides, & J. Tooby (eds.), *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture* (pp. 163-228). Oxford University Press, Nueva York.
Coulton, C. J., Korbin, J. E., Su, M., & Chow, J. (1995). «Community level factors and child maltreatment rates». *Child Development*, 66,1262-1276.
Council, J. R. (1993). «Contextual effects in personality research», *Current Directions in Psychological Science*, 2, 31-34.
Council on Scientific Affairs, American Medical Association (1995,6 de diciembre). «Female genital mutilation», *Journal of the American Medical Association*, 21 A, 1714-1716.
Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). «Relational aggression, gender, and social psychological adjustment», *Child Development*, 66,710-722.
Crossette, B. (1996,11 de junio). «New tally of world tragedy: Women who die giving life», *New York Times*, pp. Al, A12.
Culbertson, F. M. (1997). «Depression and gender: An international review», *American Psychologist*, 52,25-31.

Daja Meston ’96: West meers East meers West (1995). *Brandéis Review*, 15 (2), 4-5.

Daley, S. (1991,8 de enero). «Girls’ self-esteem is lost on way to adolescence, new study finds», *New York Times*, pp. Bl, B6.

Daly, M., & Wilson, M. I. (1988). *Homicide*. Aldine de Grnyter, Nueva York.

—(1996). «Violence against stepchildren», *Current Directions in Psychological Science*, 5,77-81.

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). «Parenting style as context: An integrative model», *Psychological Bulletin*, 113,487-496.

Darwin, Ch. (1871). *The descent of man*. Reimprimido en *The origin of species and The descent of man*. Modern Library, Nueva York. No se cita la fecha de publicación. [Trad, cast., *El origen de las especies*, EDAF, Barcelona, 1984; El *origen del hombre*, EDAF, Barcelona, 1982.]

Dawes, R. M. (1994). House of cards: Psychology and psychotherapy built on myth. Free Press, NewYork.

Dawkins, R. (1976). *The selfish gene*. Oxford University Press, Nueva York.

Dean, H. J., McTaggart, T. L., Fish, D. G., & Friesen, H. G. (1986). «Long-term social follow-up of growth hormone deficient adults treated with growth hormone during childhood», en B. Stabler & L. E. Underwood (eds.), *Slow grows the child: Psychosocial aspects of growth delay* (pp. 73-82). Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1996). «Physical discipline among African American and European American mothers: Links to children’s externalizing behaviors», *Developmental Psychology*, 32, 1065-1072.

Deci, E. L. (1971). «Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation», *Journal of Personality and Social Psychology*, 18,105-115.

Delaney, C. H. (1995). «Rites of passage in adolescence», *Adolescence*, 30, 891-897.

de Marrais, K. B., Nelson, P. A., & Baker, J. H. (1994). «Meaning in mud: Yup’ik Eskimo girls at play», en J. L. Roopnarine, J. E. Johnson, & F. H. Hooper (eds.), *Children’s play in diverse cultures* (pp. 179-209). State University of New York Press, Albany.

Dencik, L. (1989). «Growing up in the post-modern age: On the child’s

situation in the modern family, and on the position of the family in the modem welfare state», *Acta Sociologica*, 32,155-180.

Detterman, D. K. (1993). «The case for the prosecution: Transfer as an epiphenomenon», en D. K. Detterman & R. J. Sternberg (eds.), *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction* (pp. 1-24). Ablex, Norwood, NJ.

De Waal, F. (1989). *Peacemaking among primates*. Harvard University Press, Cambridge, EE. UU.

Diamond, J. (1992a, marzo). «Living through the Donner Party», *Discover*, 13, 100-107.

—(1992b). *The third chimpanzee*. HarperCollins, Nueva York.

—(1992c, junio). «Turning a man», *Discover*, 13,70-77.

Diamond, K., LeFurgy, W., & Blass, S. (1993). «Attitudes of preschool children toward their peers with disabilities: A year-long investigation in integrated classrooms», *Journal of Genetic Psychology*, 154,215-221.

Diamond, M. (1997). «Sexual identity and sexual orientation in children with traumatized or ambiguous genitalia», *Journal of Sex Research*, 34,199-211.

—& Sigmundson, H. K. (1997). «Sex reassignment at birth: Long-term review and clinical implications», *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 151,298-304.

Dickens, Ch. (1990). *Oliver Twist*. Bantam Books, Nueva York. (Publicado originalmente en 1838. Existen gran cantidad de traducciones castellanas).

Dishion, T. J., Duncan, T. E., Eddy, J. M., Fagot, B. I., & Fetrow, R. (1994). «The world of parents and peers: Coercive exchanges and children's social adaptation», *Social Development*, 3,255-268.

Dobkin, P. L., Tremblay, R. E., Masse, L. C., & Vitaro, F. (1995). «Individual and peer characteristics in predicting boys' early onset of substance abuse: A seven-year longitudinal study», *Child Development*, 66,1198-1214.

Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1990,21 de diciembre). «Mechanisms in the cycle of violence», *Science*, 250,1678-1683.

—, Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1994a). «Effects of physical maltreatment on the development of peer relations», *Development and Psychopathology*, 6, 43-55.

—, Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1994b). «Socialization mediators of the relation

between socioeconomie status and child conduct problems», *Child Development*, 65,649-665.

Dontas, C., Maratos, O., Fafoutis, M., & Karangelis, A. (1985). «Early social development in institutionally reared Greek infants: Attachment and peer interaction», en I. Bretherton & E. Waters (eds.), «Growing points of attachment theory and research» (pp. 136-146). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2, n.° de serie 209).

Dornbusch, S. M., Glasgow, K. L., & Lin, I.-C. (1996). «The social structure of schooling», *Annual Review of Psychology*, 47,401-429.

—, Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). «The relation of parenting style to adolescent school performance», *Child Development*, 58,1244-1257.

Draper, P. (1997). «Institutional, evolutionary, and demographic contexts of gender roles: A case study of! Kung bushmen», en M. E. Morbeck, A. Galloway, & A. L. Zihlman (eds.), *The evolving female: A life-history perspective* (pp. 220-232). Princeton University Press, Princeton, NJ.

—& Cashelan, E. (1988). «Technological change and child behavior among the! Kung», *Ethnology*, 27, 339-365.

Dunbar, R. I. M. (1993). «Co-evolution of neocortex size, group size, and language in humans», *Behavioral and Brain Sciences*, 16,681-735.

Duncan, G. J., Brooks-Gunn, J., & Klebanov, P. K. (1994). «Economic deprivation and early childhood development», *Child Development*, 65, 296-318.

Dunn, J., & Plomin, R. (1990). *Separate lives: Why siblings are so different*. Basic Books, Nueva York.

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, G, & Maclver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101.

Eckenrode, J., Rowe, E., Laird, M., & Brathwaite, J. (1995). «Mobility as a mediator of the effects of child maltreatment on academic performance». *Child Development*, 66, 1130-1142.

Eckerman, C. O., Davis, C. C., & Didow, S. M. (1989). «Toddlers' emerging ways of achieving social coordination with a peer», *Child Development*, 60,

440-453.
—& Didow, S. M. (1988). «Lessons drawn from observing young peers together», *Acta Paediatrica Scandinavica*, 77, 55-70.
—& Didow, S. M. (1996). «Nonverbal imitation and toddlers' mastery of verbal means of achieving coordinated action», *Developmental Psychology*, 32, 141-152.
Eckert, P. (1989). Jocks and burnouts: Social categories and identity in the high school. Teachers College Press, Nueva York.
Edwards, C. P. (1992). «Cross-cultural perspectives on family-peer relations», en R. D. Parke & G. W. Ladd (eds.), *Family-peer relationships: Modes of linkage* (pp. 285-316). Erlbaum, Hillsdale, NJ.
—, «Effort to reintroduce thick-billed parrots in Arizona is dropped» (1995,30 de mayo). *New York Times*, p. C4.
Egeland, B., & Sroufe, L. A. (1981). «Attachment and early maltreatment», *Child Development*, 52,44-52.
Eibl-Eibesfeldt, I. (1989). *Human ethology*. Aldine de Grnyter, Hawthorne, NY. [Trad, cast., *Biologia del comportamiento humano: manual de etologia Humana*, Alianza, Madrid, 1993.]
—(1995). «The evolution of familiarity and its consequences». *Futura*, 10 (4), 253-264.
Eich, E., Macaulay, D., Loewenstein, R. X, & Dihle, P. H. (1997). «Memory, amnesia, and dissociative identity disorder», *Psychological Science*, 8, 417-422.
Eimas, P. D., & Quinn, P. C. (1994). «Studies on the formation of perceptually based basic-level categories in young infants», *Child Development*, 65, 903-907.
Einstein, A. (1991). «On the generalized theory of gravitation», *Scientific American*, numero especial sobre la «Ciencia en el s. XX», pp. 40-45. (Publicado originalmente en 1950).
Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). «The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status», *Child Development*, 64, 1418-1438.
Eisenberger, R. & Cameron, X (1996). «Detrimental effects of reward: Reality or myth?», *American Psychologist*, 51,1153-1166.

Erickson, M. F., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (1985). «The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample», en I. Bretherton & E. Waters (eds.), «Growing points of attachment theory and research» (pp. 147-166). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2, n.° de serie 209).

Ernst, C., & Angst, X (1983). *Birth order: Its influence on personality*. Springer-Verlag, Berlin.

Evans, A. D. (1987). «Institutionally developed identities: An ethnographic account of reality construction in a residential school for the deaf», en P. A. Adler, P. Adler, & N. Mandell (eds.), *Sociological studies of child development*, vol. 2 (pp. 159-182). JAI Press, Greenwich, CT.

Eyer, D. E. (1992). *Mother-infant bonding: A scientific fiction*. Yale University Press, New Haven.

Fabes, R. A. (1994). «Physiological, emotional, and behavioral correlates of gender segregation», en Leaper, C. (ed.), *Childhood gender segregation: Causes and consequences* (pp. 19-34). New Directions for Child Development, n.° 65. Jossey-Bass, San Francisco.

Fagen, R. (1993). «Primate juveniles and primate play», en M. E. Pereira & L. A. Fairbanks (eds.), *Juvenile primates* (pp. 182-192). Oxford University Press, Nueva York.

Fagot, B. I. (1994). «Peer relations and the development of competence in girls and boys», en Leaper, C. (ed.), *Childhood gender segregation: Causes and consequences* (pp. 53-65). New Directions for Child Development, n.° 65. Jossey-Bass, San Francisco.

—(1995). «Classification of problem behaviors in young children: A comparison of four systems». *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 95-106.

Falbo, T., & Polit, D. F. (1986). «Quantitative research of the only child literature: Research evidence and theory development», *Psychological Bulletin*, 100,176-189.

—& Poston, D. L., Jr. (1993). «The academic, personality, and physical outcomes of only children in China», *Child Development*, 64,18-35.

Farah, M. (1992). «Is an object an object an object? Cognitive and neuropsychological investigations of domain specificity in visual object

recognition», *Current Directions in Psychological Science*, 1,164-169.
Farley, C. J. (1997,24 de noviembre). «Kids and race», *Time*, pp. 88-91.
Farmer, T. W., & Rodkin, P. C. (1996). «Antisocial and prosocial correlates of classroom social positions: The social network centrality perspective», *Social Development*, 5, 174-188.
Farrington, D. P. (1995). «The development of offending and antisocial behaviour from childhood: Key findings from the Cambridge Study in Delinquent Development», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 360, 929-964.
Fein, G. G., & Fryer, M. G. (1995a). «Maternal contributions to early symbolic play competence», *Developmental Review*, 15, 367-381.
—& Fryer, M. G. (1995b). «When theories don't work chuck'em or change'em», *Developmental Review*, 15, 401-403.
Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thai, D. J., & Pethick, S. J. (1994). «Variability in early communicative development», *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59* (5, n.° de serie 242).
Ferreira, F. (1996). «Biography», *American Psychologist*, 51,315-317.
Festinger, L. (1954). «A theory of social comparison processes», *Human Relations*, 117-140.
Fine, G. A. (1981). «Friends, impression management, and preadolescent behavior», en S. R. Asher & J. M. Gottman (eds.), *The development of children's Fiendships* (pp. 29-52). Cambridge University Press, Cambridge, UK.
—(1986). «The dirty play of little boys», *Society/Transaction*, 24, 63-67.
Fiske, S. T. (1992). «Thinking is for doing: Portraits of social cognition from daguerreotype to laserphoto», *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 877-889.
Flaks, D. K., Ficher, I, Masterpasqua, F., & Joseph, G. (1995). «Lesbians choosing motherhood: A comparative study of lesbian and heterosexual parents and their children», *Developmental Psychology*, 31, 105-114.
Fletcher, A. G, Darling, N. E., Dombusch, S. ML, & Steinberg, L. (1995), «The company they keep: Relations of adolescents' adjustment and behavior to their friends' perceptions of authoritative parenting in the social network», *Developmental Psychology*, 31, 300-310.

Foreman, J. (1997, 10 de septiembre). «Study links parental bond to teenage well-being», *Boston Globe*, p. Al.

Forward, S. (1989). *Toxic parents: Overcoming their hurtful legacy and reclaiming your life*. Bantam Books, Nueva York. [Trad, cast., *Padres que odian*, Grijalbo, Barcelona, 1990.]

Fox, N. A. (1989). «Psychophysiological correlates of emotional reactivity during the first year of life», *Developmental Psychology*, 25, 364-372.

—, Kimmerly, N. L., & Schafer, W. D. (1991). «Attachment to Mother/Attachment to Father: A meta-analysis», *Child Development*, 62,210-225.

Fraiberg, S. H. (1959). *The magic years*. Scribner's, Nueva York.

Freedman, D. G. (1958). «Constitutional and environmental interactions in rearing of four dog breeds», *Science, 111*, 585-586.

Freeman, D. (1983). Margaret Mead and Samoa: The making and unmaking of an anthropological myth. Harvard University Press, Cambridge, MA.

Freud, A., & Dann, S. (1967). «An experiment in group upbringing», en Brackbill, Y., & Thompson, G. G. (eds.), *Behavior in infancy and early childhood* (pp. 494-514). Free Press, Nueva York. (Publicado originalmente en 1951).

Friedman, R. C., & Downey, J. I. (1994).«Homosexuality», *New England Journal of Medicine*, 331,923-930.

Friend, T. (1995,1 de agosto). «A young man goes west to prosper», *New York Times*, pp. B7, Bll.

Frisch, R. E. (1988, marzo). «Fatness and fertilit», *Scientific American*, 258, 88-95.

Fry, D. P. (1988). «Intercommunity differences in aggression among Zapotec children», *Child Development*, 59, 1008-1019.

Galper, A., Wigfield, A., & Seefeldt, C. (1997). «Head Start parents' beliefs about their children's abilities, task values, and performances on different activities», *Child Development*, 68, 897-907.

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic Books, Nueva York.

Garvey, C. (1990). *Play* (2nd ed.). Harvard University Press, Cambridge.

Ge, X., Conger, R. D., Cadoret, R. J., Neiderhiser, J. M., Yates, W., Troughton,

E., & Stewart, M. A. (1996). «The developmental interface between nature and nurture: A mutual influence model of child antisocial behavior and parent behaviors», *Developmental Psychology*, 32, 574-589.

Gesell, A. (1940). The first five years of life: The preschool years. Harper & Bros, Nueva York.

—& Ilg, F. (1943). *Infant and child in the culture of today*. Harper & Bros, Nueva York.

Ghodsian-Carpey, J., & Baker, L. A. (1987). «Genetic and environmental influences on aggression in 4-to 7-year-old twins», *Aggressive Behavior*, 13, 173-186.

Gibbs, N. (1991,30 de septiembre). «At the end of their tether», *Time*, p. 34.

Gibran, K. (1978). *The prophet*. Knopf, Nueva York. (Publicado originalmente en 1923). [Trad, cast., *El profeta*, Visor, Madrid, 1985.]

Gilbert, S. (1997, 20 de agosto). «Two spanking studies indicate parents should be cautious», *New York Times*, p. C8.

Gilligan, C. (1982). In a different voice: Sex differences in the expression of moral judgment. Harvard University Press, Cambridge.

Glick, P. C. (1988). «Fifty years of family demography: A record of social change», *Journal of Marriage and the Family*, 50, 861-873.

Glyn, A. (1970). *The British: Portrait of a people*. Putnam's Sons, Nueva York.

Goffman, E. (1961). Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates. Aldine, Chicago.

Gold, P.-T. (1997, 21 de abril). «Bettelheirn's legacy» (carta al director). *The New Yorker*, p. 10.

Golding, W. (1954). *Lord of the flies*. Coward, McCann, & Geoghegan, Nueva York.

Goldsmith, H. H. (1996). «Studying temperament via construction of the Toddler Behavior Assessment Questionnaire», *Child Development*, 67, 218-235.

Golombok, S., Cook, R., Bish, A., & Murray, C. (1995). «Families created by the new reproductive technologies: Quality of parenting and social and emotional development of the children», *Child Development*, 66, 285-298.

Goncti, A., & Kessel, F. (1988). «Preschoolers' collaborative construction in planning and maintaining imaginative play», *International Journal of*

Behavioral Development, 11,327-344.

Goodall, J. (1986). *The chimpanzees ofGombe: Patterns of behavior*. Harvard University Press, Cambridge.

—(1988). *In the shadow of man* (ed. revisada). Houghton Mifflin, Boston. (Primera edición publicada en 1971).

Goodenough, F. L. (1945). *Developmental psychology: An introduction to the study of human behavior* (2.ª ed.). Appleton-Century-Crofts, Nueva York. (Primera edicion publicada en 1934).

Goossens, F. A., & van IJzendoorn, M. H. (1990). «Quality of infants' attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics», *Child Development*, 61,550-567.

Goshen-Gottstein, E. R. (1981). «Differential maternal socialization of opposite-sexed twins, triplets, and quadruplets», *Child Development*, 52, 1255-1264.

Gottesman, 1.1., Goldsmith, H. H., & Carey, G. (1997). «A developmental and a genetic perspective on aggression», en N. L. Segal, G. E. Weisfeld, & C. C. Weisfeld (eds.), *Uniting psychology and biology: Integrating perspectives on human development* (pp. 107-144). American Psychological Association, Washington, DC.

Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford University Press, Stanford.

Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., Bathurst, K., & Guerin, D. W. (1994). *Gifted IQ: Early developmental aspects: The Fullerton Longitudinal Study*. Plenum Press, Nueva York.

Gottlieb, B. R. (1995,23 de febrero). «Abortion-1995», *New England Journal of Medicine*, 332, 532-533.

Gottman, J. M. (1994). «Why can't men and women get along?», en D. Canary & L. Stafford (eds.), *Communication and relational maintenance*. Academic Press, San Diego.

Gottman, J. S. (1990). «Children of gay and lesbian parents», en F. W. Bozett & M. B. Sussman (eds.), *Homosexuality and family relations* (pp. 177-196). Harrington Park, Nueva York.

Gould, S. J. (1980). *The panda's thumb*. Norton, Nueva York. [Trad, cast., *El pulgar del panda*, Critica, Barcelona, 1994.]

Granleese, J., & Joseph, S. (1994). «Self-perception profile of adolescent girls at a single-sex and a mixed-sex school», *Journal of Genetic Psychology*, 154, 525-530.

Gray, P. (1994). *Psychology* (2.ª ed.). Worth, Nueva York.

Green, R. (1987). The "sissy boy syndrome" and the development of homosexuality. Yale University Press, New Haven.

Greenfield, P. M., & Childs, C. P. (1991). «Developmental continuity in biocultural context», en R. Cohen & A. W. Siegel (eds.), *Context and development* (pp. 135-159). Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Grilo, C. M., & Pogue-Geile, M. E (1991). «The nature of environmental influences on weight and obesity: A behavior genetic analysis», *Psychological Bulletin*, 110, 520-537.

Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koopsell, T. D., *et al*. (1997, 28 de mayo). «Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school», *Journal of the American Medical Association*, 277, 1605-1611.

Gruenberg, S. M. (ed.) (1942). *Favorite stories old and new*. Doubleday, Doran, Garden City, NY.

Guisewite, C. (1994,19 de junio). «Cathy», *Asbury Park (N. J.) Press*, Comics section, p. 3.

Gunnoe, M. L., & Mariner, C. L. (1997). «Toward a developmental-contextual model of the effects of parental spanking on children's agression», *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 151, 768-775.

Hallinan, M. T. (1992). «Determinants of students' friendship choices», en E. J. Lawler, B. Markovsky, C. Ridgeway, & H. A. Walker (eds.), *Advances in group processes*, vol. 9 (pp. 163-183). JAI Press, Greenwich, CT.

—& Teixeira, R. A. (1987). «Students' interracial friendships: Individual characteristics, structural effects, and racial differences», *American Journal of Education*, 95, 563-583.

Halpern, D. F. (1997). «Sex differences in intelligence: Implications for education», *American Psychologist*, 52, 1091-1102.

Hareven, T. (1985). «Historical changes in the life course: Implications for child develop meet», en A. B. Smuts & J. W. Hagen (eds.), *History and research in child development. Monographs of the Society for Research in*

Child Development, 50 (4-5, n.° de serie 211).

Harlow, H. F., & Harlow, M. K. (1962, noviembre). «Social deprivation in monkeys», *Scientific American*, 207, 136-146.

Harris, J. R. (1995). «Where is the child's environment? A group socialization theory of development», *Psychological Review*, 102, 458-489.

—& Liebert, R. M. (1984). *The child: Development from birth through adolescence*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

—& Liebert, R. M. (1987). *The child: Development from birth through adolescence* (2.ª éd.). Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

—& Liebert, R. M. (1991). *The child: A contemporary view of development* (3.ª éd.). Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

—, Shaw, M. L., & Bates, M. (1979). «Visual search in multicharacter arrays with and without gaps», *Perception & Psychophysics*, 26,69-84.

—, Shaw, M. L., & Altom, M. J. (1985). «Serial position curves for reaction time and accuracy in visual search: Tests of a model of overlapping processing», *Perception & Psychophysics*, 38, 178-187.

Harris, M. (1989). Our kind: Who we are, where we came from, where we are going. Harper & Row, Nueva York.

Harter, S. (1983). «Developmental perspectives on the self-system», en P. H. Mussen (ed. colección) & E. M. Hetherington (ed. vol.), *Handbook of child psychology*, vol. 4. *Socialization, personality, and social development* (4.ª ed., pp. 275-385). Wiley, Nueva York.

Hartocollis, A. (1998, 13 de enero). «13 Midwood High students take Westinghouse honors», *New York Times*, p. B3.

Hartshorne, H., & May, M. A. (1928). *Studies in the nature of character*, vol. 1. *Studies in deceit*. Macmillan, Nueva York.

—(1971). «Studies in the organization of character», en H. Munsinger (ed.), *Readings in child development* (pp. 190-197). Holt, Rinehart and Winston, Nueva York. (Publicado originalmente en 1930).

Hartup, W. W. (1983). «Peer relations», en P. H. Mussen (ed. colección) & E. M. Hetherington (ed. vol.), *Handbook of child psychology*, vol. 4. *Socialization, personality, and social development* (4.ª ed., pp. 103-196). Wiley, Nueva York.

Hayakawa, S. I. (1964). *Language in thought and action* (2.ª éd.). Harcourt,

Brace & World, Nueva York.
Hayden-Thomson, L., Rubin, K. H., & Hymel, S. (1987). «Sex preferences in sociometric choices», *Developmental Psychology*, 23, 558-562.
Hayes, D. S., Gershman, E. S., & Halteman, W. (1996). «Enmity in males at four developmental levels: Cognitive bases for disliking peers», *Journal of Genetic Psychology*, 157, 153-160.
Heckathom, D. D. (1992). «Collective sanctions and group heterogeneity: Cohesion and polarization in normative systems», en E. J. Lawler, B. Markovsky, C. Ridgeway, & H. A. Walker (eds.), *Advances in group processes*, vol. 9 (pp. 41-63). JAI Press, Greenwich, EE. UU.
Herbert, B. (1997, 14 de diciembre). «The success taboo», *New York Times*, Section 4, p. 13.
Hermstein, R. J., & Murray, C. (1994). The bell curve: Intelligence and class structure in American life. Free Press, Nueva York.
Hess, E. H. (1970). «The ethological approach to socialization», en R. A. Hoppe, G. A. Milton, & E. C. Simmel (eds.), *Early experiences and the processes of socialization*. Academic Press, Nueva York.
Hetherington, E. M., & Clingempeel, W. G., con Anderson, E. R., Deal, J. E., Hagan, M. S., Hollier, E. A., & Lindner, M. S. (1992). «Coping with marital transitions: A family systems perspective», *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57 (2-3, n.° de serie 227).
Hibbert, C. (1987). *The English: A social history*, 1066-1945. Norton, Nueva York.
Hilgard, E. R., Atkinson, R. L., & Atkinson, R. C. (1979), *Introduction to psychology* (7.ª ed.). Harcourt Brace Jovanovich, Nueva York.
Hilton, J. L., & Van Hippel, W. (1996). «Stereotypes», *Annual Review of Psychology*, 47,237-271.
Hoffman, L. W. (1989). «Effects of maternal employment in the two-parent family», *American Psychologist*, 44, 283-292.
Hold, B. (1977). «Rank and behavior: An ethological study of preschool children», *Homo*, 28, 158-188.
Holden, C. (1996,15 de noviembre). «Small refugees suffer the effects of early neglect», *Science, 21 A*, 1076-1077.
—(ed.) (1995, 9 de junio). «Probing nature’s hairy secrets», *Science*, 268, 1439.

Homer, M. S. (1969, noviembre). «Fail: Bright women», *Psychology Today*, pp. 36-38.

Howell, S. (1988). «From child to human: Chewong concepts of self», en G. Jahoda & I. M. Lewis (eds.), *Acquiring culture: Cross cultural studies in child development* (pp. 147-169). Croom Helm, Londres.

Howes, C. (1985). «Sharing fantasy: Social pretend play in toddlers», *Child Development*, 56, 1253-1258.

—(1987). «Social competence with peers in young children: Developmental sequences», *Developmental Review, 1*, 252-272.

—, Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). «Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers», *Child Development*, 65, 264-273.

Howrigan, G. A. (1988). «Fertility, infant feeding, and change in Yucatan», en R. A. LeVine, P. M. Miller, & M. M. West (eds.), *Parental behavior in diverse societies* (pp. 37-50). New Directions for Child Development, n.° 40. Jossey-Bass, San Francisco.

Hubbard, J. A., & Coie, J. D. (1994). «Emotional correlates of social competence in children's peer relationships», *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 1-20.

Hulbert, A. (1996,20 de mayo). «Dr. Spock's baby: Fifty years in the life of a book and the American family», *The New Yorker*, pp. 82-92.

Hunt, M. (1997). *How science takes stock: The story of meta-analysis*, Russell Sage Foundation, Nueva York.

Hur, Y.-M., & Bouchard, T. J., Jr. (1995). «Genetic influences on perceptions of childhood family environment: A reared apart twin study», *Child Development*, 66, 330-345.

Ioannidis, J. P. A. (1998,28 de enero). «Effect of the statistical significance of results on the time to completion and publication of randomized efficacy tiials», *Journal of the American Medical Association*, 279, 281-286.

Ireys, H. T., Werthamer-Larsson, L. A., Kolodner, K. B., & Gross, S. S. (1994). «Mental health of young adults with chronic illness: The mediating effect of perceived impact», *Journal of Pediatric Psychology*, 19, 205-222.

Jacklin, C. N. (1989). «Female and male: Issues of gender», *American Psychologist*, 44, 127-133.

Jacobs, F. H., & Davies, M. W. (1991). «Rhetoric or reality? Child and family policy in the United States», *Society for Research in Child Development Social Policy Report*, 5, numero de invierno (n.° 4 entero).

Jacobson, J. L., & Wille, D. E. (1986). «The influence of attachment pattern on developmental changes in peer interaction from the toddler to the preschool period», *Child Development*, 57, 338-347.

James, W. (1890). *The principles of psychology*, vol. 1. Henry Holt, Nueva York.

Jockin, V., McGue, M., & Lykken, D. T. (1996). «Personality and divorce: A genetic analysis», *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 288-299.

Jones, M. C. (1957). «The later careers of boys who were early or late maturing», *Child Development*, 28, 113-128.

—& Bayley, N. (1950). «Physical maturing among boys as related to behavior», *Journal of Educational Psychology*, 41, 129-148.

Jones, V. E. (1993). «Program touts advantages of breast-feeding», *Asbury Park (N. J.) Press*, 23 de mayo, pp. AA1, AA5.

Jussim, L. J. (1993). «Accuracy in interpersonal expectations: A reflection construction analysis of current and classic research», *Journal of Personality*, 61, 637-668.

—& Fleming, C. (1996). «Self-fulfilling prophecies and the maintenance of social stereotypes: The role of dyadic interactions and social forces», en N. C. Macrae, M. Hewstone, & C. Stangor (eds.), *Stereotypes and stereotyping* (pp. 161-192). Guilford Press, Nueva York.

—, McCauley, C. R., & Lee, Y.-T. (1995). «Why study stereotype accuracy and inaccuracy?», en Y.-T. Lee, L. J. Jussim, & C. R. McCauley (eds.), *Stereotype accuracy: Toward appreciating group differences* (pp. 3-27). American Psychological Association, Washington, DC.

Juvonen, J., & Murdock, T. B. (1993). «How to promote social approval: Effects of audience and achievement outcome on publicly communicated attributions», *Journal of Educational Psychology*, 85, 365-376.

Kagan, J. (1978, enero). «The baby’s elastic mind», *Human Nature*, pp. 66-73.

—(1989). «Temperamental contributions to social behavior», *American Psychologist*, 44,668-674.

—(1994). *Galen's prophecy*. Basic Books, Nueva York.

Kaler, S. R., & Freeman, B. J. (1994). «Analysis of environmental deprivation: Cognitive and social development in Romanian orphans», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 769-781.

Karmiloff-Smith, A., Klima, E., Bellugi, U., Grant, J., & Baron-Cohen, S. (1995). «Is there a social module? Language, face processing, and theory of mind in individuals with Williams syndrome», *Journal of Cognitive Neuroscience*, 7, 196-208.

Keeley, L. H. (1996). *War before civilization*. Oxford University Press, Nueva York.

Keenan, K., Loeber, R., Zhang, Q., Stouthamer-Loeber, M., & Van Kammen, W. B. (1995). «The influence of deviant peers on the development of boys' disruptive and delinquent behavior: A temporal analysis», *Development and Psychopathology*, 7, 715-726.

Kegl, J., Senghas, A., & Coppola, M. (en prensa). «Creation through contact: Sign language emergence and sign language change in Nicaragua», en M. DeGraff (ed.), *Comparative grammatical change: The intersection of language acquisition, creole genesis, and diachronic syntax*. MIT Press, Cambridge.

Kelley, M. L., & Tseng, H.-M. (1992). «Cultural differences in child rearing: A comparison of immigrant Chinese and Caucasian American mothers», *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 23, 444-455.

Kellogg, W. N., & Kellogg, L. A. (1933). The ape and the child: A study of environmental influence upon early behavior. McGraw-Hill, Nueva York.

Kerr, M., Lambert, W. W., Stattin, H., & Klackenberg-Larsson, I. (1994). «Stability of inhibition in a Swedish longitudinal sample», *Child Development*, 65, 138-146.

Kindermann, T. A. (1993). «Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school», *Developmental Psychology*, 29, 970-977.

—(1995). «Distinguishing "buddies" from "bystanders": The study of children's development within natural peer contexts», en T. A. Kindermann & J. Valsiner (eds.), *Development of person-context relations*. Erlbaum, Hillsdale, NJ.

King, C. A., Naylor, M. W, Segal, H. G., Evans, T., & Shain, B. N. (1993). «Global self-worth, specific self-perceptions of competence, and depression in adolescents», *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 32, 745-752.

Klaus, M. H., & Kennell, J. H. (1976). Maternal-infant bonding: The impact of early separation or loss on family development. Mosby, St. Louis.

Klinnert, M. D. (1984). «The regulation of infant behavior by maternal facial expression», *Infant Behavior and Development*, 1, 447-465.

Klopfer, P. (1971, julio/agosto). «Mother leve: What turns it on?», *American Scientist*, 59, 404-407.

Knight, G. P., Virdin, L. M., & Roosa, M. (1994). «Socialization and family correlates of mental health outcomes among Hispanic and Anglo American children: Consideration of cross-ethnic scalar equivalence», *Child Development*., 65, 212-224.

Kochanska, G., Murray, K., & Coy, K. C. (1997). «Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: From toddler to early school age», *Child Development*, 68, 263-277.

Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). «Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment?», *Child Development*, 67, 13051317.

Kolata, G. (1993,25 de mayo). «Brain researcher makes it look easy», *New York Times*, pp. Cl, C8.

Kolers, P. A. (1975). «Bilingualism and information processing», en R. C. Atkinson (ed.), *Readings Mom Scientific American: Psychology in progress* (pp. 188-195). Freeman, San Francisco. (Publicado originalmente en 1968).

Koluchova, J. (1972). «Severe deprivation in twins: A case study», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 13, 107-114.

—(1976). «The further development of twins after severe and prolonged deprivation: A second report», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 181-188.

Konner, M. J. (1972). «Aspects of the developmental ethology of a foraging people», en N. Blurton Jones (ed.), *Ethological studies of child behavior* (pp. 285-303). Cambridge University Press, Londres.

Kopp, C. B. (1989). «Regulation of distress and negative emotions: A

developmental view», *Developmental Psychology*, 25, 343-354.
Kosof, A. (1996). Living in two worlds: The immigrant children's experience. Twenty-First Century Books. Nueva York.
Krantz, S. E. (1989). «The impact of divorce on children», en A. S. Skolnick & J. H. Skolnick (eds.), *Families in transition* (6.ª ed., pp. 341-363). Scott, Foresman, Glenview, IL.
Kristof, N. D. (1995,18 de julio). «Japan's schools: Sale, clean, not much fun», *New York Times*, pp. Al, A6.
—(1997, 17 de agosto). «Where children rule», *New York Times Magazine*, pp. 40-44.
Krueger, J. (1992). «On the overestimation of between-group differences», *European Review of Social Psychology*, 3, 31-56.
—& Clement, R. W. (1994). «Memory-based judgments about multiple categories: A revision and extension of Tajfel's accentuation theory», *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 35-47.
Kupersmidt, J. B., Griesler, P. G, DeRosier, M. E., Patterson, C. J., & Davis, P. W. (1995). «Childhood aggression and peer relations in the context of family and neighborhood factors», *Child Development*, 66, 360-375.
Lab, S. P., & Whitehead, J. T. (1988). «An analysis of juvenile correctional treatment», *Crime & Delinquency*, 34,60-83
Ladd, G. W. (1983). «Social networks of popular, average, and rejected children in school settings», *Merrill-Palmer Quarterly*, 29,283-307.
—(1992). «Themes and theories: Perspectives on processes in family-peer relationships», en R. D. Parke & G. W. Ladd (eds.), *Family-peer relationships: Modes of linkage* (pp. 3-34). Erlbaum, Hillsdale, NJ.
—, Profiler, S. M., & Hart, C. H. (1992). «Parents' management of children's peer relations: Facilitating and supervising children's activities in the peer culture», en R. D. Parke & G. W. Ladd (eds.), *Family-peer relationships: Modes of linkage* (pp. 215-253). Erlbaum, Hillsdale, NJ.
LaFreniere, P. X, & SrouSe, L. A. (1985). «Profiles of peer competence in the preschool: Interrelations between measures, influence of social ecology, and relation to attachment history», *Developmental Psychology*, 21,56-69.
LaFromboise, T., Coleman, H. L. K., & Gerton, X (1993). «Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory», *Psychological Bulletin*,

114,395412.

Lahey, B. B., Hartdagen, S. E., Frick, P. X, McBurnett, K., Connor, R., & Hynd, G. W. (1988). «Conduct disorder: Parsing the confounded relation to parental divorce and antisocial personality», *Journal of Abnormal Psychology*, 97,334-337.

Lamb, M. E., & Nash, A. (1989). «Infant-mother attachment, sociability, and peer competence», en T. X Berndt & G. W. Ladd (eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 219-245). Wiley, Nueva York.

Lane, H. (1976). *The wild boy of Aveyron*. Harvard University Press, Cambridge, EE. UU.

Langlois, X H., Ritter, X M., Casey, R. X, & Sawin, D. B. (1995). «Infant attractiveness predicts maternal behaviors and attitudes», *Developmental Psychology*, 31,464-472.

Larkin, P. (1989). *Collected poems* (A. Thwaite, ed.). Farrar, Straus & Giroux, Nueva York.

Laumann, E. O., Gagnon, X H., Michael, R. T., & Michaels, S. (1994). *The social organization of sexuality*. University of Chicago Press, Chicago.

Leach, G. M. (1972). «A comparison of the social behaviour of some normal and problem children», en Blurton Jones, N. (ed.), *Ethological studies of child behavior* (pp. 249-281). Cambridge University Press, Londres.

Leach, P. (1995). *Your baby and child: From birth to age five* (2.ª ed.). Knopf, Nueva York. (Esta edición se publicó por primera vez en 1989).

Leaper, C. (1994a). Notas del editor, en Leaper, C. (ed.), *Childhood gender segregation: Causes and consequences* (pp. 1-5). New Directions for Child Development, n.° 65. Jossey-Bass, San Francisco.

—(1994b). «Exploring the consequences of gender segregation on social relationships», en Leaper, C. (ed.), *Childhood gender segregation: Causes and consequences* (pp. 67-86). New Directions for Child Development, n.° 65. Jossey-Bass, San Francisco.

Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K., & Downs, D. L. (1995). «Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis», *Journal of Personality and Social Psychology*, 68,518-530.

Lee, C.-R. (1995,16 de octubre). «Coming home again», *The New Yorker*, pp. 164-168.

Leinbach, M. D., & Fagot, B. I. (1993). «Categorical habituation to male and female faces: Gender schematic processing in infancy», *Infant Behavior and Development*, 16, 311-332.

LeLorier, J., Gregoire, G., Benhaddad, A., Lapierre, X, & Derderian, F. (1997, 21 de agosto). «Discrepancies between meta-analyses and subsequent large randomized, controlled trials», *New England Journal of Medicine*, 337, 536-542.

Lenneberg, E. H. (1972). «On explaining language», en M. E. P. Seligman & X L. Hager (eds.), *Biological boundaries of learning* (pp. 379-396). Appleton-Century Crofts, Nueva York.

Lepper, M. R., Greene, D. & Nisbett, R. E. (1973). «Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis», *Journal of Personality and Social Psychology*, 28,129-137.

Lesie, A. M. (1994). «Pretending and believing: Issues in the theory of ToMM», *Cognition*, 50,211-238.

Levin, H., & Garrett, P. (1990). «Sentence structure and formality», *Language in Society*, 19,511-520.

—& Novak, M. (1991). «Frequencies of Latinate and Germanic words in English as determinants of formality», *Discourse Processes*, 14,389-398.

LeVine, R. A., & LeVine, B. B. (1963). «Nyansongo: A Gusii Community in Kenya», en B. B. Whiting (ed.), *Six cultures: Studies of child rearing (pp*. 15202). Wiley, Nueva York.

—& LeVine, S. E. (1988). «Parental strategies among the Gusii of Kenya», en R. A. LeVine, P. M. Miller, & M. M. West (eds.), *Parental behavior in diverse societies* (pp. 27-35). New Directions for Child Development, n.° 40. Jossey-Bass, San Francisco.

Levy, G. D., & Haaf, R. A. (1994). «Detection of gender-related categories by 10-monthold infants», *Infant Behavior and Development*, 17,457-459.

Lewicki, P., Hill, T., & Czyzewska, M. (1992). «Nonconscious acquisition of information», *American Psychologist*, 47,796-801.

Lightfoot, C. (1992). «Constructing self and peer culture: A narrative perspective on adolescent risk taking», en L. T. Winegar & X Valsiner (eds.), *Childrens development within social context*, vol. 2. *Research and methodology* (pp. 229-245). Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Locurto, C. (1990). «The malleability of IQ as judged from adoption studies», *Intelligence*, 14,275-292.

Loehlin, X C. (1997). «A test of X R. Harris's theory of peer influences on personality», *Journal of Personality and Social Psychology*, 12, 1197-1201.

—& Nichols, R. C. (1976). Heredity, environment, and personality: A study of 850 sets of twins. University of Texas Press, Austin.

Lore, R. K., & Schultz, L. A. (1993). «Control of human aggression: A comparative perspective», *American Psychologist*, 48,16-25.

Lung, C.-T., & Daro, D. (1996). Current trends in child abuse reporting and fatalities: The results of the 1995 annual fifty-state survey. National Center on Child Abuse Prevention Research, Chicago.

Lykken, D. T. (1995). *The antisocial personalities*. Erbaum, Hillsdale, NJ.

—(1997). «The American crime factory», *Psychological Inquiry*, 8, 261-270.

—(en prensa). *Happiness: Its nature and, its nurture*. Golden Books, Nueva York.

—, McGue, M., Tellegen, A., & Bouchard, T. J., Jr. (1992). «Emergenesis: Genetic traits that may not run in families», *American Psychologist*, 47,15651577.

—& Tellegen, A. (1996). «Happiness is a stochastic phenomenon», *Psychological Science*, 7,186-189.

Lytton, H., & Romney, D. M. (1991). «Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis», *Psychological Bulletin*, 109,267-296.

Maccoby, E. E. (1990). «Gender and relationships: A developmental account», *American Psychologist*, 45,513-520.

—(1992). «The role of parents in the socialization of children: An historical overview», *Developmental Psychology*, 28,1006-1017.

—(1994). «Commentary: Gender segregation in childhood», en Leaper, C. (ed.), *Childhood gender segregation: Causes and consequences* (pp. 87-97). New Directions for Child Development, n.° 65. Jossey-Bass, San Francisco.

—(1995). «The two sexes and their social systems», en P. Moen, G. H. Elder, Jr., & K. Liischer (eds.), *Examining lives in context: Perspec tives on the ecology of human development*. American Psychological Association, Washington, DC.

—& Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford University Press, Stanford.

—& Jacklin, C. N. (1987). «Gender segregation in childhood», *Advances in Child Development and Behavior*, 20,239-287.

—& Martin, J. A. (1983). «Socialization in the context of the family: Parent-child interaction», en P. H. Mussen (ed. colección) & E. M. Hetherington (ed. vol.), *Handbook of child psychology: vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4.ª ed., pp. 1-101). Wiley, Nueva York.

Madean, C. (1977). *The wolf children*. Hill & Wang, Nueva York.

Madon, S., Jussim, L, & Eccles, J. (1997). «In search of the powerful self-furfilling prophecy», *Journal of Personality and Social Psychology*, 72,791-809.

Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). «Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation», en I. Bretherton & E. Waters (eds.), «Growing points of attachment theory and research» (pp. 66-104), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2, n.° de serie 209).

—& Weston, D. R. (1981). «The quality of the toddler's relationship to mother and to father: Related to conflict behavior and the readiness to establish new relationships», *Child Development*, 52,932-940.

Malinowsky-Rummell, R., & Hansen, D. J. (1993). «Long-term consequences of childhood physical abuse», *Psychological Bulletin*, 114,68-79.

Mandler, J. M. (1992). «How to build a baby: II. Conceptual primitives», *Psychological Review*, 99,587-604.

—& McDonough, L. (1993). «Concept formation in infancy», *Cognitive Development*, 8,291-318.

Mann, C. C. (1994,11 de noviembre). «Can meta-analysis make policy?», *Science*, 266,960-962.

Mann, T. L. (1997, septiembre). «Head Start and the panacea standard», *APS Observer*, pp. 10,24.

Mar, M. E. (1995, noviembre-diciembre). «Blue collar, crimson blazer», *Harvard Magazine*, 98,47-51.

Maraño, H. E. (1995, septiembre-octubre). «Big. Bad. Bully», *Psychology Today*, pp. 50-82.

Maretzki, T. W., & Maretzki, H. (1963). «Taira: An Okinawan Village», en B. B. Whiting (ed.), *Six cultures: Studies of child rearing* (pp. 363-539). Wiley, Nueva York.

Martin, C. L. (1993). «Theories of sex typing: Moving toward multiple perspectives», en L. A. Serbin, K. K. Powlishta, & J. Gulko, «The development of sex typing in middle childhood» (pp. 75-85), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (2, n.° de serie 232).

—(1994). «Cognitive influences on the development and maintenance of gender segregation», en Leaper, C. (ed.), *Childhood gender segregation: Causes and consequences* (pp. 35-51). New Directions for Child Development, n.° 65. Jossey-Bass, San Francisco.

Martin, J. (1995,25 de agosto). Miss Manners column. United Features (*online*).

Martini, M. (1994). «Peer interactions in Polynesia: A view from the Marquesas», en J. L Roopnarine, J. E. Johnson, & F. H. Hooper (eds.), *Childrens play in diverse cultures* (pp. 73-103). State University of Nueva York Press, Albany.

Masten, A. S. (1986). «Humor and competence in school-aged children», *Child Development*, 57,461-473.

Matas, L., Arend, R. A., & SrouSe, L. A. (1978). «Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence», *Child Development*, 49,547-556.

—«Maternal impressions» (1996,13 de noviembre). *Journal of the American Medical Association*, 276,1466. (Publicado originalmente en 1896).

Mathews, J. (1988). *Escalante: The best teacher in America*. Henry Holt, Nueva York.

Maunders, D. (1994). «Awakening from the dream: The experience of childhood in Protestant orphan homes in Australia, Canada, and the United States», *Child & Youth Care Forum*, 23,393-412.

McCall, R. B. (1992). «Academic underachievers», *Current Directions in Psychological Science*, 3,15-19.

McCloskey, L. A. (1996). «Gender and the expression of status in children's mixed-age conversations», *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 117-133.

McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1994). «The stability of personality: Observations and evaluations», Current Directions in Psychological Science, 3, 173-175.

McDonald, M. A., Sigman, M., Espinosa, M. P., & Neumann, C. G. (1994). «Impact of a temporary food shortage on children and their mothers», *Child Development*, 65,404-415.

McFarland, G, & Buehler, R. (1995). «Collective self-esteem as a moderator of the frogpond effect in reactions to performance feedback», *Journal of Personality and Social Psychology*, 68,1055-1070.

McGraw, M. B. (1939). «Swimming behavior of the human infant», *Journal of Pediatrics*, 15,485-490.

McGrew, W. G. (1972). *An ethological study of childrens behavior*. Academic Press, Nueva York.

McGue, M., & Lykken, D. T. (1992). «Genetic influence on risk of divorce», *Psychological Science*, 3,368-373.

McGuffin, P., & Katz, R. (1993). «Genes, adversity, and depression», en R. Plomin & G. E. McClearn (eds.), *Nature, nurture, & psychology* (pp. 217-230). American Psychological Association. Washington, DC.

McHale, S. M., Crouter, A. C., McGuire, S. A., & Updegraff, K. A. (1995). «Congruence between mothers' and fathers' differential treatment of siblings: Links with family relations and children's well-being», *Child Development*, 66,116-128.

McLanahan, S. (1994, verano). «The consequences of single motherhood», *The American Prospect*, 18,48-58.

—& Booth, K. (1989). «Mother-only families: Problems, prospects, and politics» *Journal of Marriage and the Family*, 51,557-580.

—& Sandefur, G. (1994). *Growing up with a single parent: What hurts, what helps*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

Mead, M. (1959). Prefacio a *Patterns of culture* (2.ª ed.). Houghton Mifflin, Boston.

—(1963). *Sex and temperament in three primitive societies* (3.ª ed.). Dell, Nueva York. (Primera edicion publicada en 1935). [Trad, cast., *Sexo y temperamento*, Paidos, Barcelona, 1982.]

Mealey, L. (1995). «The sociobiology of sociopathy: An integrated

evolutionary model», *Behavioral & Brain Sciences*, 18,523-599.
Mednick, S. A., Gabrielli, W. F. Jr., & Hutchings, B. (1987). «Genetic factors in the etiology of criminal behavior», en S. A. Mednick, T. E. Moffitt, & S. A. Stack (eds.), *The causes of crime: New biological approaches* (pp. 74-91). Cambridge University Press, Cambridge, RV.
Melson, G. F., Ladd, G. W., & Hsu, H.-C. (1993). «Maternal support networks, maternal cognitions, and young children's social and cognitive development», *Child Development*, 64,1401-1417.
Meredith, W. H., Abbott, D. A., & Ming, Z. F. (1993). «Self-concept and sociometric outcomes: A comparison of only children and sibling children from urban and rural areas in the People's Republic of China», *The Journal of Psychology*, 126,411-419.
Merten, D. E. (1996a). «Visibility and vulnerability: Responses to rejection by nonaggressive junior high school boys», *Journal of Early Adolescence*, 16, 5-26.
—(1994b). «Information versus meaning: Toward a further understanding of early adolescent rejection», *Journal of Early Adolescence*, 16,37-45.
Meyerhoff, B. (1978). *Number our days*. Simon & Schuster, Nueva York.
Minton, R. J. (197 1). *Inside: Prison American style*. Random House, Nueva York.
Minturn, L., & Hitchcock, J. T. (1963). «The Rajputs of Khalapur, India», en B. B. Whiting (ed.), *Six cultures: Studies of child rearing* (pp. 202-361). Wiley, Nueva York.
Mitani, J. C., Hasegawa, T., Gros-Louis, J., Marler, P., & Byrne, R. (1992), «Dialects in wild chimpanzees?», *American Journal ofPrimatology*, 27,233-243.
Mitchell, C. M., Libber, S., Johanson, A. J., Plotnick, L., Joyce, S., Migeon, C. J., & Blizzard, R. M. (1986). «Psychosocial impact of long-term growth hormone», en B. Stabler & L. E. Underwood (eds.), *Slow grows the child: Psychosocial aspects of growth delay* (pp. 97-109). Erlbaum, Hillsdale, NJ.
Mitchell, D. E. (1980). «The influence of early visual experience on visual perception», en C. S. Harris (ed.), *Visual coding and adaptability* (pp. 1-50). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Modell, J. (1997,31 de enero). «Family niche and intellectual bent» (resena de

Bom to Rebel). Science, 275,624-625.
Moffitt, T. E. (1993). «Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy», *Psychological Review*, 100,674-701.
Money, J., & Ehrhardt, A. A. (1972). *Man* ek *woman, boy Or girl*. Johns Hopkins University Press, Baltimore.
Montagu, A. (1976). *The nature of human aggression*. Oxford University Press, Nueva York. [Trad, cast., *La naturaleza de la agresividad humana*, Alianza, Madrid, 1990.]
Montour, K. (1977). «William James Sidis, the broken twig», *American Psychologist,* 32,265-279.
Moore, T. R. (1996,22 de septiembre). «Labor of love», *Asbury Park (N. J.) Press,* pp. Dl, D10.
Moran, G. F., & Vinovskis, M. A. (1985). «The great: care of godly parents: Early childhood in Puritan New England», en A. B. Smuts & J. W. Hagen (eds.), «History and research in child development», *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 50 (4-5, n.° de serie 211).
Morelli, G. A. (1997). «Growing up female in a farmer community and a forager community», en M. E. Morbeck, A. Galloway, & A. L. Zihlman (eds.), *The evolving female: A life-history perspective* (pp. 209-219). Princeton University Press, Princeton, NJ.
—, Rogoff, B., Oppenheim, D., & Goldsmith, D. (1992). «Cultural variation in infants* sleeping arrangements: Questions of independence», *Developmental Psychology*, 28,604-613.
—, Winn, S., & Tronick, E. Z. (1987). «Perinatal practices: A biosocial perspective», en H. Rauh & H.-C. Steinhausen (eds.), *Psychobiology and early development*. Elsevier, Holanda del Norte.
Morris, J. (1974). *Conundrum*. Harcourt Brace Jovanovich, Nueva York.
Morton, O. (1998, enero). «Overcoming yuk», *Wired*, pp. 44-48.
Mosteller, F. (1995). «The Tennessee study of class size in the early school grades», *The Future of Children, 5* (2), 113-127.
Mounts, N. S., & Steinberg, L. (1995), «An ecological analysis of peer influence on adolescent grade point average and drug use», *Developmental Psychology, 31*, 915-922.

Myers, D. G. (1982). «Polarizing effects of social interaction», en H. Tajfel (ed. colección) & H. Brandstátter, J. H. Davis, & G. Stocker-Kreichgauer (eds. vol.), *European monographs in socialpsychology*, vol. 25. *Group decision making* (pp. 125-161). Academic Press, Nueva York.

—(1992). The pursuit of happiness: Who is happy--and why? Avon, Nueva York.

—(1998). *Psychology* (5.ª ed.). Worth, Nueva York.

Napier, J. R., & Napier, P. H. (1985). *The natural history of the primates*. MIT Press, Cambridge, EE. UU.

Neckerman, H. J. (1996). «The stability of social groups in childhood and adolescence: The role of the classroom social environment», *Social Development*, 2,131-145.

Neifert, M. (1991). Dr. Moms parenting guide: Commonsense guidance for the life of your child. Signet, Nueva York.

Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). «Childrens' peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status», *Psychological Bulletin*, 113,99-128.

Newman, L. S., & Ruble, D. N. (1988). «Stability and change in self-understanding: The early elementary school years», *Early Child Development and Care*, 40,77-99.

Norman, G. (1995, mayo-junio). Edward O. Wilson. *Modern Maturity*, 38,
62-71.

Nydegger, W. F., & Nydegger, C. (1963). «Tarong, an llocos Barrio in the Philippines», en B. B. Whiting (ed.), *Six cultures: Studies of child rearing* (pp. 692-867). Wiley, Nueva York.

O'Connor, T. G., Hetherington, E. M., Reiss, D., & Plomin, R. (1995). «A twin-sibling study of observed parent-adolescent interactions», *Child Development*, 66,812-829.

Olds, D., Eckenrode, J., Henderson, C. R., *etal*. (1997,27 de agosto). «Long-term effects of home visitation on maternal life course and child abuse and neglect: Fifteen-year follow-up of a randomized trial», *Journal of the American Medical Association*, 278,637-643.

O'Leary, K. D., & Smith, D. A. (1991). «Marital interactions», *Annual Review*

of Psychology, 42,191-212.
Opie, I., & Opie, P. (1969). *Childrens games in street and playground*. Oxford University Press, Londres.
Padden, C., & Humphries, T. (1988). *Deaf in America: Voices from a culture*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
Pan, H.-L. W. (1994). «Children's play in Taiwan», en J. L. Roopnarine, J. E. Johnson, & E H. Hooper (eds.), *Childrens play in diverse cultures* (pp. 31-50). SUNY Press, Albany.
Parke, R. D., Cassidy, J., Burkes, V. M., Carson, J. L., & Boyum, L. (1992). «Familial contribution to peer competence among young children: The role of interactive and affective processes», en R. D. Parke & G. W. Ladd (eds.), *Family-peer relationships: Modes of linkage* (pp. 107-134). Erlbaum, Hillsdale, NJ.
Parker, I. (1996,9 de septiembre). «Richard Dawkins's evolution», *The New Yorker*, pp. 41-45.
Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). «Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?», *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
—& Asher, S. R. (1993). «Beyond group acceptance: Friendship and friendship quality as distinct dimensions of children's peer adjustment», en D. Perlman & W. H. Jones (eds.), *Advances in personal relationships*, vol. 4 (pp. 261-294). Jessica Kingsley Publishers, Londres.
—, Rubio, K. H., Price, J. M., & DeRosier, M. E. (1995). «Peer relations, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective», en D. Cicchetti & D. Cohen (eds.), *Developmental psychopathology*, vol. 2. *Risk, disorder, and adaptation* (pp. 96-161). Wiley, Nueva York.
Parks, T. (1995). *An Italian education*. Grove Press, Nueva York.
Pastor, D. (1981). «The quality of mother-infant attachment and its relationship to toddlers' initial sociability with peers», *Developmental Psychology*, 17, 326-335.
Patterson, C. J. (1992). «Children of lesbian and gay parents», *Child Development*, 63,1025-1042.
—(1994). «Lesbian and gay families», *Current Directions in Psychological*

Science, 3,62-64.

Patterson, G. R., & Bank, L. (1989). «Some amplifying mechanisms for pathologic processes in families», en M. R. Gunnar & E. Thelen (eds.), *Systems and development The Minnesota Symposia on Child Psychology*, vol. 22 (pp. 167-209). Erlbaum, Hillsdale, NJ.

—& Yoerger, K. (1991, abril). «A model for general parenting skill is too simple: Mediational models work better», ponencia presentada en la asamblea bienal de la Society for Research in Child Development, Seattle, Washington.

Pedersen, E., Faucher, T. A., & Eaton, W. W. (1978). «A new perspective on the effects of first-grade teachers en children's subsequent adult status», *Harvard Educational Review*, 48,1-31.

Pedersen, N. L., Plomin, R., Nesselroade, J. R., & McClearn, G. E. (1992). «A quantitative genetic analysis of cognitive abilities during the second half of the life span», *Psychological Science*, 3,346-353.

Peeples, F., & Loeber, R. (1994). «Do individual factors and neighborhood context explain ethnic differences in juvenile delinquency?», *Journal of Quantitative Criminology*, 10,141-157.

Peláez-Nogueras, M., Field, T., Cigales, M., González, A., & Clasky, S. (1994). «Infants of depressed mothers show less "depressed" behavior with their nursery teachers», *Infant Mental Health Journal*, 15,358-367.

Pérez, C. M., & Widom, C. S. (1994), «Childhood victimization and longterm intellectual and academic outcomes», *Child Abuse & Neglect*, 18,617-633.

Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. MIT Press. Cambridge, EE. UU.

Perry, D. G., & Bussey, K. (1984). *Social development*. Prentice-Hall. Englewood Cliffs, NJ.

Perusse, D., Neale, M. G, Heath, A. C., & Eaves, L. J. (1994). «Human parental behavior: Evidence for genetic influence and potential implications for gene-culture transmission», *Behavior Genetics*, 24,327-335.

Pfennig, D. W., & Sherman, P. W. (1995, junio). «Kin recognition», *Scientific American*, 272,98-103.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, trad. ing.). International Universities Press, Nueva York. [Trad, cast., *El nacimiento de*

la inteligencia en el niño, Crítica, Barcelona, 1990.]

—(1962). *Play, dreams and imitation in childhood* (C. Gattegno & F. M. Hodgson, trad. ing.). Norton, Nueva York. [Trad, cast., *Juego y desarrollo*, Crítica, Barcelona, 1982.]

—& Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child* (H. Weaver, trad. ing.). Basic Books, Nueva York. [Trad, cast., *Psicología del niño*, Morata, Madrid, 1993.]

Pinker, S. (1994). *The language instinct*, HarperCollins, Nueva York.

—(1997). *How the mind works*. Norton, Nueva York.

Pitts, M. B. (1997,28-30 de marzo). «The latest on what to feed kids», *USA Weekend*, pp. 22-23.

Pless, I. B., & Nolan, T. (1991). «Revision, replication, and neglect: Research on maladjustment in chronic illness», *Journal of Child Psychology Or Psychiatry & Allied Disciplines*, 32,347-365.

Plomin, R. (1990). Nature and nurture: An introduction to human behavioral genetics. Brooks/Cole, Pacific Grove, CA.

—, Chipuer, H. M., & Neiderhiser, J. M. (1994). «Behavioral genetic evidence for the importance of nonshared environment», en E. M. Hetherington, D. Reiss, & R. Plomin (eds.), *Separate social worlds of siblings: The impact of nonshared enviromment on development* (pp. 1-31). Erlbaum, Hillsdale, NJ.

—& Daniels, D. (1987). «Why are children in the same family so different from one another?», *Behavioral and Brain Sciences*, 10,1-60.

—, Fulker, D. W., Corley, R., & DeFries, J. C. (1997). «Nature, nurture, and cognitive development from 1 to 16 years: A parent-offspring adoption study», . *Psychological Science*, 8,442-447.

—, McClearn, G. E., Pedersen, N. L., Nesselroade, J. R., & Bergeman, C. S. (1988). «Genetic influence on childhood family environment perceived retrospectively from the last half of the life span», *Developmental Psychology*, 24,738-745.

—, Owen, M. J., & McGuffin, P. (1994,17 de junio). «The genetic basis of complex human behaviors», *Science*, 264,1733-1739.

Pogrebin, R. (19%, 28 de mayo). «For a Bronx teacher, a winning tactic», *New York Times*, pp. Bl, B7.

Popenoe, D. (1996). Life without father: Compelling new evidence that

fatherhood and marriage are indispensable for the good of children and society. Free Press, Nueva York.

Povinelli, D. J., & Eddy, T. J. (1996). «What young chimpanzees know about seeing», *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 61 (3, n.° de serie 247).

Powlishta, K. K. (1995a). «Gender bias in children's perceptions of personality traits», *Sex Roles*, 32,17-28.

—(1995b). «Intergroup processes in childhood: Social categorization and sex role development», *Developmental Psychology*, 31,781-788.

Premack, D., & Woodruff, G. (1978). «Does the chimpanzee have a theory of mind?», *Behavioral and Brain Sciences*, 1,515-526.

Preston, P. (1994). *Mother father deaf: Living between sound and silence* Harvard University Press, Cambridge, EE. UU.

Primus IV (1998, marzo-abril). «Good Will Sidis», *Harvard Magazine*, p. 80.

Proulx, E. A. (1993). *The shipping news*. Simon & Schuster, Nueva York.

Provine, R. R. (1993). «Laughter punctuates speech: Linguistic, social and gender contexts of laughter», *Ethology*, 95,291-298.

Putnam, F. W. (1989). Diagnosis and treatment of multiple personality disorder. Guilford, Nueva York.

Rao, S. C., Rainer, G., & Miller, E. K. (1997,2 de mayo). «Integration of what and where in the primate prefrontal cortex», *Science*, 276,821-824.

Ravitch, D. (1997,5 de septiembre). «First teach them English», *New York Times*, p. A35.

Readdick, C. A., Grise, K. S., Heitmeyer, J. R., & Furst, M. H. (1996). «Children of elementary school age and their clothing: Development of self-perception and of management of appearance», *Perceptual and Motor Skills*, 82,383-394.

Reader, J. (1988). *Man on earth*. Harper & Row, Nueva York.

Reich, P. A. (1986). *Language development*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Reich, R. (1997,13-15 de junio). «Being a dad: Rewarding labor», *USA Weekend*, *pp*. 10-11.

Reiss, D. (1997). «Mechanisms linking genetic and social influences in adolescent development: Beginning a collaborative search», *Current*

Directions in Psychological Science, 6,100-105.

Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., *etal*. (1997,10 de septiembre). «Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health», *Journal of the American Medical Association*, 278,823-832.

Retherford, R. D., & Sewell, W. H. (1991). «Birth order and intelligence: Further tests of the confluence model», *American Sociological Review*, 56,141-158.

Richman, R. A., Gordon, M., Tegtmeyer, P., Crouthamel, C., & Post, E. M. (1986). «Academic and emotional difficulties associated with short stature», en B. Stabler & L. E. Underwood (eds.), *Slow grows the child: Psychosocial aspects of growth delay* (pp. 13-26). Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Rigotti, N. A., DiFranza, J. R. Chang, Y., Tisdale, T., Kemp, B., & Singer, D. E. (1997,9 de octubre). «The effect of enforcing tobacco-sales laws on adolescents' access to tobacco and smoking behavior», *New England Journal of Medicine*, 337,1044-1051.

Riley, D. (1990). «Network influences on father involvement in childrearing», en M. Cochran, M. Lamer, D. Riley, L. Gunnarsson, & C. R. Henderson, Jr. (eds.), *Extending families: The social networks of parents and their children* (pp. 131-152). Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Roberts, S. V. (1995,21 de agosto). «An American tale: Colin Powell is only one chapter in a remarkable immigrant story», *U. S. News & World Report*, pp. 27-30.

Rogers, D. (1977). *The psychology of adolescence*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Roggman, L. A., Langlois, J. H., Hubbs-Tait, L., & Rieser-Danner, L. A. (1994). «Infant day-care, attachment, and the "file drawer problem"», *Child Development*, 65,1429-1443.

Rogoff, B., Mistry, J., Goncii, A., & Mosier, C. (1993). «Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers», *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (8, n.° de serie 236).

Roitblat, H. L., & Van Fersen, L. (1992). «Comparative cognition: Representations and processes in learning and memory», *Annual Review of Psychology*, 43,671-710.

Rosch, E. (1978). «Principles of categorization», en E. Rosch & B. B. Lloyd (eds.), *Cognition and categorization*. Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Roth, P. (1967). *Portnoys complaint*. Bantam Books, Nueva York.

Rothbaum, E, & Weisz, J. R. (1994). «Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: A meta-analysis», *Psychological Bulletin*, 116,55-74.

Rovee-Collier, C. (1993). «The capacity for long-term memory in infanc», *Current Directions in Psychological Science*, 2,130-135.

Rowe, D. C. (1981). «Environmental and genetic influences en dimensions of perceived parenting: A twin study», *Developmental Psychology*, 17,203-208.

—(1994). The limits of family influence: Genes, experience, and behavior. Guilford Press, Nueva York.

—(1997). «Are parents to blame? A look at The Antisocial Personalities», *Psychological Inquiry*, 8,251-260.

—, Rodgers, J. L., & Meseck-Bushey, S. (1992). «Sibling delinquency and the family environment: Shared and unshared influences», *Child Development*, 63,59-67.

—& Waldman, I. D. (1993). «The question "How?" reconsidered», en R. Plomin & G. E. McClearn (eds.), *Nature, nurture, and psychology* (pp. 355-373). American Psychological Association, Washington, DC.

—, Woulbroun, E. J., & Gulley, B. L. (1994). «Peers and friends as nonshared environmental influences», en E. M. Hetherington, D. Reiss, & R. Plomin (eds.), *Separate social worlds of siblings., The impact of nonshared environment on development* (pp. 159-173). Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (1998). «Peer interactions, relationships, and groups», en W. Damon (ed. colección) y N. Eisenberg (ed. vol.), *Handbook of child Psychology*, vol. 3. *Social, emotional, and personality development* (5.ª ed., pp. 619-700). Wiley, Nueva York.

Ruble, D. N., & Martin, C. L. (1998). «Gender development», en W. Damon (ed. Colección) & N. Eisenberg (ed. vol.), *Handbook of child psychology*, vol. 3. *Social, emotional, and personality development* (5.ª ed., pp. 933-1016). Wiley, Nueva York.

Runco, M. A. (1991) «Birth order and family size», en M. A. Runco (ed.),

Divergent thinking (pp. 13-19). Ablex, Norwood, NJ. (Publicado originalmente en 1987).

Russell, R. J. (1993). Tke lemurs' legacy: The evolution of power, sex, and love. Tarcher/Putnam, Nueva York.

Rutter, M. (1979). «"Maternal deprivation", 1972-1978: New findings, new concepts, new approaches», *Child Development*, 50,283-305.

—(1983). «School effects on pupil progress: Research findings and policy implications», *Child Development*, 54,1-29.

—(1997). «Nature-nurture integration: The example of antisocial behavior», *American Psychologist*, 52,390-398.

—& Giller, H. J. (1983). *Juvenile delinquency: Trends and perspectives*. Penguin, Nueva York.

Rybczynski, W. (1986). *Home: A short history of an idea*. Penguin Books, Nueva York.

Rydell, A-M., Dahl, M., & Sundelin, C. (1995). «Characteristics of school children who are choosy eaters», *Journal of Genetic Psychology*, 156,217-229.

Rymer, R. (1993). *Genie: An abused child's flight from silence*. HarperCollins, Nueva York.

Sacks, O. (1989). *Seeing voices: A journey into the world of the deaf* University of California Press, Berkeley, CA.

Sadker, M., & Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. Scribner's, Nueva York.

St. Pierre, R. G., Layzer, J. I., & Barnes, H. V. (1995, invierno). «Two generation programs: Design, cost, and short-term effectiveness», *The Future of Children*, 5 (3), 76-93.

Salzinger, S. (1990). «Social networks in child rearing and child development», *Annals of the New York Academy of Science*, 602,171-188.

Santrock, J. W., & Tracy, R. L. (1978). «Effects of children's family structure status on the development of stereotypes by teachers», *Journal of Educational Psychology*, 70,754-757.

Sastry, S. Y. (1996,12 de mayo). «Immigrants face challenge teaching children native languages», *Asbury Park Press*, p. AA5.

Saudino, K. J. (1997). «Moving beyond the heritability question: New

directions in behavioral genetic studies of personality», *Current Directions in Psychological Science*, 6,86-90.

Savage, S. L., & Au, T. K. (1996). «What word learners do when input contradicts the mutual exclusivity assumption», *Child Development*, 67,3120-3134.

Savin-Williams, R. C. (1979). «An ethological study of dominance formation and maintenance in a group of human adolescents», *Child Development*, 49, 534-536.

Scarr, S. (1992). «Developmental theories for the 1990s: Development and individual differences», *Child Development*, 63,1-19

—(1993). «Biological and cultural diversity: The legacy of Darwin for development», *Child Development*, 64,1333-1353.

—(1997a, septiembre). «Head Start and the panacea standard: A reply to Mann», *APS Observer*, 10,24-25.

—(1997b). «Why child care has little impact en most children's development», *Current Directions in Psychological Science*, 6,143-148.

—& McCartney, K. (1983). «How people make their own environments: A theory of genotype *A*E environment effects», *Child Development*, 54,424-435.

Schaller, S. (1991). *A man without words*. Summit Books, Nueva York.

Schlegel, A., & Barry, H., Ill (1991). *Adolescence: An anthropological inquiry*. Free Press, Nueva York.

Schofield, J. W. (1981). «Complementary and conflicting identities: Images and interaction in an interracial school», en S. R. Asher & J. M. Gottman (eds.), *The development of childrens friendships* (pp. 53-90). Cambridge University Press, Cambridge, RU.

Schooler, C. (1972). «Birth order effects: Not here, not now!», *Psychological Bulletin*, 78,161-175.

Schor, Juliet B. (1992). The overworked American: The unexpected decline of leisure. Basic Books, Nueva York.

Schütze, Y. (1987). «The good mother: The history of the normative model "mother-love"», en P. A. Adler, P. Adler, & N. Mandell (eds.), *Sociological studies of child development*, vol. 2 (pp. 39-78). JAI Press, Greenwich, EE. UU.

Scott, J. P. (1987). «Why does human twin research not produce results consistent with those from nonhuman animals?» (comentario sobre Plomin & Daniels, 1987). *Brain ei Behavioral Sciences*, 10,39-40.

—& Fuller, J. L. (1965). *Genetics and the social behavior of the dog*. University of Chicago Press, Chicago.

Segal, N. L. (1993). «Twin, sibling, and adoption methods: Tests of evolutionary hypotheses», *American Psychologist*, 48,943-956.

Seligman, D. (1992). A question of intelligence: The IQ debate in America. Birch Lane Press, Nueva York.

Seligman, M. E. P., en colaboración con Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J. (1995). *The optimistic child*. Houghton Mifflin, Boston.

—(1994). What you can change and what you can't. Knopf, Nueva York.

Senghas, A. (1995). «Conventionalization in the first generation: A community acquires a language», Journal of Contemporary Legal Issues, 6,501-519.

Senghas, R. J., & Kegl, J. (1994). «Social considerations in the emergence of Idioma de Signos Nicaragüense (Nicaraguan Sign Language)», *SignPost*, 7 (1), 40-46.

Serbin, L. A., Moller, L. G, Gulko, J., Powlishta, K. K., & Colburne, K. A. (1994). «The emergence of gender segregation in toddler playgroups», en Leaper, C. (ed.), *Childhood gender segregation: Causes and consequences* (pp. 717). New Directions for Child Development, n.° 65. Jossey-Bass, San Francisco.

—, Powlishta, K. K., & Gulko, J. (1993). «The development of sex typing in middle childhood», *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (2, n.° de serie 232).

—, Sprafkin, C., Elman, M., & Doyle, A. (1984). «The early development of sex differentiated patterns of social influence», *Canadian Journal of Social Science*, 14,350-363.

Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R., & Sherif, C. W (1961). *Intergroup cooperation and competition: The Robbers Cave experiment*. University Book Exchange, Norman, Oklahoma.

Shibutani, T. (1955). «Reference groups as perspectives», *American Journal of Sociology*, 60,562-569.

Sidransky, R. (1990). *In silence: Growing up hearing in a deaf world*. St.

Martin’s, Nueva York.
Skinner, B. E (1938). *The behavior of organisms*. Appleton-CenturyCrofts, Nueva York.
Smart, M. S., & Smart, R. C. (1978). *School-age children: Development and relationships* (2.ª ed.). Macmillan, Nueva York.
Smetana, J. G. (1994). «Parenting styles and beliefs about parental authority», en J. G. Smetana (ed.), *Beliefs about parenting and developmental implications* (pp. 21-36). Jossey-Bass, San Francisco.
—(1995). «Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence», *Child Development*, 66,299-316.
Smith, G. E., Gerrard, M., & Gibbons, F. X. (1997). «Self-esteem and the relation between risk behavior and perceptions of vulnerability to unplanned pregnancy in college women», *Health Psychology*, 16,137-146.
Smith, M. S. (1987). «Research in developmental sociobiology: Parenting and family behavior», en K. B. MacDonald (ed.), *Sociobiologicalperspectives on human development* (pp. 271-292). Springer-Verlag, Nueva York.
—(1988). «Modern childhood: An evolutionary perspective», en K. Ekberg & P. E. Mjaavatn (eds.), *Growing into a modern world* (pp. 1057-1069). The Norwegian Centre for Child Research, Dragvoll, Noruega.
Smith, S. E., Snow, C. W., Ironsmith, M., & Poteat, G. M. (1993). «Romantic dyads, friendships, and the social skill ratings of preschool children», *Early Education and Development*, 4,59-67.
Smolowe, J. (1996,20 de mayo). «Parenting on trial», *Time*, p. 50.
Snow, C. (1991). «A new environmentalism for child language acquisition», *Harvard Graduate School of Education Bulletin*, 36 (1), 15-16.
Somit, A., Arwine, A., & Peterson, S. A. (1996). *Birth order and political behavior*. University Press of America, Lanham, MD.
Sommerfeld, D. P. (1989). «The origins of mother blaming: Historical perspectives on childhood and morherhood», *Infant Mental Health Journal*, 10,14-24.
Sommers, C. H. (1994). *Who stole feminism? How women have betrayed women*. Simon & Schuster, Nueva York.
Sorce, J. E. Emde* R. N., Campos, J. J., & Klinnert, M. D. (1985). «Maternal emotional signaling: Its effect on the visual diff behavior of one-year-olds»,

Developmental Psychology, 21,195-200.

Spock, B. (1968). *Baby and child care*, Pocket Books, Nueva York. (Primera edición publicada en 1946).

Sroufe, L. A. (1985). «Attachment classification from the perspective of infant caregiver relationships and infant temperament», *Child Development*, 56,1-14.

—, Bennett, C., Englund, M., & Urban, J. (1993). «The significance of gender boundaries in preadolescence: Contemporary correlates and antecedents of boundary violation and maintenance», *Child Development*, 64,455-466.

Stabler, B., Clopper, R. R., Siegel, P. T., Stoppani, G, Compton, P. G., & Underwood, L. E. (1994). «Academie achievement and psychological adjustment in short children», *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 15,1-6.

Stanton, W. R., & Silva, P. A. (1992). «A longitudinal study of the influence of parents and friends on children's initiation of smoking», *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13,423-434.

Stavish, S. (1994, mayo-junio). «On the biology of temperament development», *APS Observer*, pp. 7,35.

Steele, C. M. (1997). «A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance», *American Psychologist*, 52,613-629.

Steen, L. A. (1987,17 de julio). «Mathematics education: A predictor of scientific competitiveness», *Science*, 237,251-252,302.

Steinberg, L., Dornbusch, S. M., & Brown, B. B. (1992). «Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective», *American Psychologist*, 47,723-729.

Stern, M., & Karraker, K. H. (1989). «Sex stereotyping of infants: A review of gender labeling studies», *Sex Roles*, 20,501-520.

Stevenson, H. W., & Stevenson, N. G. (1960). «Social interaction in an interracial nursery school», *Genetic Psychology Monographs*, 61,41-75.

—, Chen, C, & Uttal, D. H. (1990). «Beliefs and achievement: A study of black, white, and Hispanic children», *Child Development*, 61,508-523.

Stevenson, M. R., & Black, K. N. (1988). «Paternal absence and sex-role development: A meta-analysis», *Child Development*, 59,793-814.

Stipek, D. (1992). «The child at school», en M. H. Bornstein & M. E. Lamb

(eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (pp. 579-625). Erlbaum. Hillsdale, NJ.

Stocker, C., & Dunn, J. (1990). «Sibling relationships in childhood: Links with friends hips and peer relationships», *British Journal of Developmental Psychology*, 8,227-244.

—, Dunn, J., & Plomin, R. (1989). «Sibling relationships: Links with child temperament, maternal behavior, and family structure», *Child Development*, 60,715-727.

Stone, L. J., & Church, J. (1957). Childhood and adolescence: A psychology of the growing person. Random House, Nueva York.

Straus, M. A., Sugarman, D. B., & Giles-Sims, J. (1997). «Spanking by parents and subsequent antisocial behavior of children», *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 151,761-767.

Strayer, F. F., & Santos, A. J. (1996). «Affiliative structures in preschool play groups», *Social Development*, 5,117-130.

«Study cites teen smoking risks» (1995,24 de abril). Associated Press (*on-line*).

Sulloway, F. J. (1996). Born to rebel: Birth order, family dynamics, anid creative lives. Pantheon, Nueva York.

Suomi, S. J. (1997). «Early determinants of behaviour; Evidence from primate studies», *British Medical Bulletin*, 53,170-184.

—& Harlow, H. F. (1975). «The role and reason of peer relationships in rhesus monkeys», en M. Lewis & L. A. Rosenblum (eds.), *Friendship and peer relations* (pp. 153-186). Wiley, Nueva York.

Swim, J. K. (1994). «Perceived versus meta-analytic effect sizes: An assessment of the accuracy of gender stereotypes», *Journal of Personality and Social Psychology*, 66,21-36.

Tajfel, H. (1970, noviembre). «Experiments in intergroup, discrimination», *Scientific American*, 223,96-102.

Tannen, D. (1990). You just don’t understand: Women and men in conversation. Ballantine Books, Nueva York.

Tanner, J. M. (1978). *Foetus into man: Physical growth fom conception to naturity*. Harvard University Press, Cambridge, EE. UU.

Tate, D. C., Reppucci, N. D., & Mulvey, E. P. (1995). «Violent juvenile delinquents: Treatment effectiveness and implications for future action»,

American Psychologist, 50,777-781.

Taubes, G. (1995,14 de julio). «Epidemology faces its limits», *Science*, 269,164-169.

Tellegen, A., Lykken, D. T., Bouchard, T. J., Jr., Wilcox, K. J., Segal, N. L., & Rich, S. (1988). «Personality similarity in twins reared together and apart», *Journal of Personality and Social Psychology*, 54,1031-1039.

Terrace, H. S. (1985). *Nim*. Knopf, Nueva York.

Tesser, A. (1988). «Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior», en L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 21 (pp. 81-227). Academic Press, San Diego, CA.

Thigpen, A. E., Davis, D. L., Gautier, T., Imperato-McGinley, J., & Russell, D. W. (1992,22 de octubre). «Brief report: the molecular basis of steroid 5a-reductase deficiency in a large Dominican kindred», *New England Journal of Medicine*, 327,1216-1219.

Thigpen, C. H., & Cleckley, H. (1954). *The three faces ofEve*. Kingsport Press, Kingsport, TN.

Thomas, J. R., & French, K. E. (1985). «Gender differences across age in motor performance: A meta-analysis», *Psychological Bulletin*, 98,260-282.

Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. Rutgers University Press, New Brunswick, NJ.

Thornton, Y. S., según lo refiere Coudert, X (1995). *The ditchdigger's daughters: A black family's astonishing success story*. Birch Lane Press, Nueva York.

Tiger, L. (1969). *Men in groups*, Vintage, Nueva York.

Toman, W. (1971). «The duplication theory of social relationships as tested in the general population», *Psychological Review*, 78,380-390.

Tomasello, M. (1995). «Commentary», *Human Development*, 38,46-52.

Townsend, F. (1997). «Rebelling against Bom to Rebel», *Journal of Social and Evolutionary Systems*, 20,191-204.

Trevathan, W. R. (1993, febrero). «Evolutionary obstetrics», ponencia presentada en la asamblea anual de la American Association for the Advancement of Science, Boston.

Triandis, H. C. (1994). *Culture and social behavior*. McGraw-Hill, Nueva York.

Trivers, R. (1985). *Social evolution*, Benjamin/Cummings, Menlo Park, CA.

Turner, X C., con Hogg, M. A., Oakes, P. X, Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Basil Blackwell, Oxford, UK.

Umbel, V. M., Pearson, B. Z., Fernández, M. G, & Oiler, D. K. (1992). «Measuring bilingual children's receptive vocabulary», *Child Development*, 63, 1012-1020.

Ungar, S. X (1995). *Fresh blood: The new American immigrants*. Simon & Schuster, Nueva York.

Valero, H., según lo refiere E. Biocca (1970). *Yanomama: The narrative of a white girl kidnapped by Amazonian Indians* (D. Rhodes, trad.). Dutton, Nueva York.

Van den Oord, E. X C. G., Boomsma, D. I., & Verhulst, F. C. (1994). «A study of problem behaviors in 10-to 15-year-old biologicall y related and unrelated international adoptees», *Behavior Genetics*, 24,193-205.

Vasta, R. (1982). «Physical child abuse: A dual-component analysis», *Developmental Review*, 2, 125-149.

Veenhoven, R., & Verkuyten, M. (1989). «The well-being of only children», *Adolescence*, 24, 155-166.

Vernberg, E. M. (1990). «Experiences with peers following relocation during early adolescence», *American Journal of Orthopsychiatry*, 60,466-472.

Vogel, G. (1996,22 de noviembre). «Asia and Europe top in world, but reasons are hard to find», *Science, 21 A*, 1296.

Volling, B. L., Youngblade, L. M., & Belsky, X (1997). «Young children's social relationships with siblings and friends», *American Journal of Orthopsychiatry*, 67,102-111.

Wagner, B. M. (1997). «Family risk factors for child and adolescent suicidal behavior» *Psychological Bulletin*, 121,246-298.

Waller, N. G., & Shaver, P. R. (1994). «The importance of nongenetic influences on romantic love styles: A twin-family study», *Psychological Science*, 5, 268-274.

Wallerstein, J. S., & Blakeslee, S. (1989). *Second chances: Men, women, and children a decade after divorce*. Ticknor & Fields, Nueva York.

—& Kelly, J. B. (1980). Surviving the breakup: How children and parents cope

with divorce. Basic Books, Nueva York.
Wallis, C. (1996,25 de marzo). «The most intimate bond», *Time*, pp. 60-64.
Waring, N.-P. (1996,3 de julio). «Social pediatrics», *Journal of the American Medical Association*, 276,76.
Wasserman, E. A. (1993). «Comparative cognition: Toward a general understanding of cognition in behavior», *Psychological Science*, 4,156-161.
Watson, J. B. (1924). *Behaviorism*. Norton, Nueva York.
—(1928). Psychological care of infant and child. Norton, Nueva York.
Weinstein, C. S. (1991). «The classroom as a social context for learning», *Annual Review of Psychology*, 42,493-525.
Weisfeld, C. C., Weisfeld, G. E., & Callaghan, J. W. (1982). «Female inhibition in mixed-sex competition among young adolescents», *Ethology and Sociobiology*, 3,29-42.
Weisfeld, G. E., & Billings, R. L. (1988). «Observations on adolescence», en K. B. MacDonald (ed.), *Sociobiologicalperspectives on human development* (pp. 207-233). Springer-Verlag, Nueva York.
Weisner, T. S. (1986). «Implementing new relationship styles in American families», en W. W. Hartup & Z. Rubio (eds.), *Relationships and development* (pp. 185-205). Erlbaum, Hillsdale, NJ.
Weiss, L. H., & Schwarz, J. C. (1996). «The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, adjustment, and substance use», *Child Development*, 67,2101-2114.
Weissman, M. M., & Olfson, M. (1995,11 de agosto), «Depression in women: Implications for health care research», *Science*, 269,799-801.
Weisstein, N. (1971). «Psychology constructs the female», *Journal of Social Education*, 35,362-373.
—(1977). «"How can a little girl like you teach a great big class of men?" the chairman said, and other adventures of a woman in science», en S. Ruddick & P. Daniels (eds.), *Working it out* (pp. 241-250). Pantheon, Nueva York.
Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. MIT Press, Cambridge.
White, K. R., Taylor, M. J., & Moss, V. D. (1992). «Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs?», *Review of Educational Research*, 62,91-125.
Whiting, B. B., & Edwards, C. P. (1988). *Children of different worlds: The*

formation of social behavior. Harvard University Press, Cambridge, MA.

Wilder, D. A. (1986). «Cognitive factors affecting the success of intergroup contact», en S. Worchel & W. G. Austin (eds.), *Intergroup relations* (pp. 49-66). Nelson-Hall, Chicago.

Wilder, L. I. (1971). *Little house on the'prairie*. Harper & Row, Nueva York. (Publicado originalmente en 1935). [Trad, cast., *La casa de la pradera*, Noguer, Barcelona, 1990.]

Williams, J. E., & Best, D. L. (1986). «Sex stereotypes and intergroup, relations», en S. Worchel & W. G. Austin (eds.), *Intergroup relations* (pp. 244-259). Nelson-Hall, Chicago.

Winitz, H., Gillespie, B., & Starcev, J. (1995). «The development of English speech patterns of a 7-year-old Polish-speaking child», *Journal of Psycho-linguistic Research*, 24,117-143.

Winner, E. (1996). *Gited children: Myths and realities*, Basic Books, Nueva York.

—(1997). «Exceptionally high intelligence and schooling», *American Psychologist*, 52,1070-1081.

Wolfe, D. A. (1985). «Child-abusive parents: An empirical review», *Psychological Bulletin*, 97,462-482.

Wolff, P. H., Tesfai, B., Egasso, H., & Aradom, T. (1995). «The orphans of Eritrea: A comparison study», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 633-644.

Wood, D., Halfon, N., Scarlata, D., Newacheck, P., & Nessim, S. (1993,15 de septiembre). «Impact of family relocation on children's growth, development, school function, and behavior», *Journal of the American Medical Association, 210*, 1334-1338.

Wrangham, R., & Peterson, D. (1996). *Demonic males: Apes and the origins of human violence*. Houghton Mifflin, Boston.

Wright, L. (1995,7 de agosto). «Double mystery», *The New Yorker*, pp. 45-62.

Wright, R. (1994). *The moral animal*. Pantheon, Nueva York.

WuDunn, S. (1996,8 de septiembre). «For Japan's children, a Japanese torment», *New York Times*, p. 3.

Yamamoto, K., Soliman, A., Parsons, J., & Davies, O. L., Jr. (1987). «Voices in unison: Stressful events in the lives of children in six countrie», *Journal of*

Child Psychology & Psychiatry, 28,855-864.

Yang, B., Ollendick, T. H., Dong, Q., Xia, Y., & Lin, L. (1995). «Only children and children with siblings in the People's Republic of China: Levels of fear, anxiety, and depression», *Child Development*, 66,1301-1311.

Youngblade, L. M., Park, K. A., & Belsky, J. (1993). «Measurement of young children's close friendship: A comparison of two independent assessment systems and their associations with attachment security», *International Journal of Behavioral Development*, 16,563-587.

Young-Hyman, D. (1986). «Effects of short stature on social competence», en A. Stabler & L. E. Underwood (eds.), *Slow grows the child; Psychosocial aspects of growth delay* (pp. 27-45). Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Youniss, J. (1992). «Parent and peer relations in the emergence of cultural competence», en H. McGurk (ed.), *Childhood social development: Contemporary perspectives* (pp. 131-147). Erlbaum, Hove, UK.

Zajonc, R. B. (1983). «Validating the confluence model», *Psychological Bulletin*, 93,457-480.

Zervas, L. J., & Sherman, M. F. (1994). «The relationship between perceived parental favoritism and self-esteem», *Journal of Genetic Psychology*, 155,25-33.

Zimbardo, P. G. (1993). «Pathology of imprisonment», en B. Byers (ed.), *Readings in Social Psychology* (pp. 15-19). Allyn & Bacon, Boston. (Publicado originalmente en 1972).

Zimmerman, L., & McDonald, L. (1995). «Emotional availability in infants' relationships with multiple caregivers», *American Journal of Orthopsychiatry*, 65, 147-152.

Zimmerman, M. A., Salem, D. A., & Matón, K. I. (1995). «Family structure and psychosocial correlates among urban African-American adolescent males», *Child Development*, 66,1598-1613.

Zuckerman, M. (1984), «Sensation seeking: A comparative approach to a human trait», *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 413-471.

Zuger, B. (1988). «Is early effeminate behavior in boys early homosexuality?», *Comprehensive Psychiatry*, 29,509-519.

Zukow, P. G. (1989). «Siblings as effective socializing agents: Evidence from Central Mexico», en P. G. Zukow (ed.), *Sibling interaction across cultures:*

Theoretical and methodological issues (pp. 79-104). Springer-Verlag, Nueva York.

Notas

[1] Harris, 1995. <<

[2] Samuel Johnson, 1777. Algo de ello ha sido publicado: Harris, Shaw & Bates, 1979; Harris, Shaw & Altom, 1985. <<

[3] Wairing, 1996, p. 76. <<

[1] Morton, 1998, p. 48.<<

[2] Clinton, 1996.<<

[3] La Tempestad (1611-1612), Acto IV, Escena 1. Un uso anterior: citado en Gray, 1994, p. 49.<<

[4] Spock, 1968, p. 375 (primera edición publicada en 1946).<<

[5] Watson, 1924, p. 104.<<

[6] Recomendaciones a los padres: Watson, 1928.<<

[7] Reforzar las respuestas: Skinner, 1938.<<

[8] Sobre las consecuencias negativas de las recompensas: Deci, 1971; Lepper, Greene & Nisbert, 1973. Recompensas sin consecuencias negativas: Eisenberg & Cameron, 1996.<<

[9] Goodenough, 1945, p. 656 (primera edición publicada en 1934).<<

[10] Kellogg & Kellogg, 1933.<<

[11] Gesell, 1940; Gesell &Ilg, 1943.<<

[12] Maccoby, 1992, p. 1.008. (El párrafo contiene algunas alusiones entre paréntesis que yo he suprimido.)<<

[13] Glyn, 1970, p. 128.<<

[14] Fraiberg, 1959, p. 135.<<

[15] Martini, 1994.<<

[1] Taubes, 1995.<<

[2] Dishion, Duncan, Eddy, Fagot & Fetrow, 1994.<<

[3] Parke, Cassidy, Burkes, Carson & Boyum, 1992, p. 114.<<

[4] Maccoby & Martin, 1983, p. 82.<<

[5] Freedman, 1958; Scott & Fuller, 1965.<<

[6] Péruse, Neale, Heath & Eaves, 1994.<<

[7] Para una buena introducción a los métodos de la genética conductista, véase Plomin, 1990.<<

[8] Bouchard, 1994; Plomin & Daniels, 1987; Tellegen, Lykken, Bouchard, Wilcox, Segal & Rich, 1988. Más concretamente, la herencia cuenta sobre el 50% de la variación fiable en los rasgos de personalidad medidos. La variación fiable es la que queda después de haber deducido los errores de medición (la cual asciende a 0,20 en los tests de personalidad). La estimación de los rasgos de personalidad debidos a la herencia es a menudo más próxima al 0,40 que al 0,50, porque en los análisis de genética conductista todas las variaciones debidas a los errores de medición se colocan en el otro lado, en la estimación de las influencias del entorno. Los errores de medición para los tests de coeficiente intelectual (cerca de 0,10) son menores; esa es la razón por la que el cálculo de la posibilidad de heredar el coeficiente intelectual es más alto que el de los rasgos de personalidad.<<

[9] Plomin & Daniels, 1987; Scarr, 1993.<<

[10] Bettelheim, 1959,1967. Una madre ataca a Bettelheim: Gold, 1997. Nacido así: Plomin, Owen & McGufin, 1994.<<

[11] Rowe, 1981.<<

[12] Plomin, McCleam, Pedersen, Nesselroade & Bergeman, 1988; Hur & Bouchard, 1995.<<

[13] Langlois, Ritter, Casey & Sawin, 1995, p. 464.<<

[14] Stavish, 1994.<<

[15] Kagan, 1989; Fox, 1989.<<

[16] Bugental & Goodnow, 1998.<<

[1] Bajak, 1986; Lykken, McGue, Tellegen & Bouchard, 1992; Wright, 1995.<<

[2] Plomin & Daniels, 1987. Tellegen, Lykken, Bouchard, Wilcox, Segal & Rich, 1988.<<

[3] Lykken y otros, 1992.<<

[4] Loehlin & Nichols, 1976.<<

[5] Plomin & Daniels, 1987.<<

[6] Smetana, 1994, p. 21.<<

[7] Plomin & Daniels, 1987. Correlaciones de coeficiente intelectual: Plomin, Chipuer & Neiderhiser, 1994; Plomin, Fulker, Corley & DeFries, I997<<

[8] Forward, 1989. Sus supuestos efectos: Myers, 1998, p. 112.<<

[9] Maccoby & Martin, 1983, p. 82.<<

[10] Adler, 1927.<<

[11] Dunn & Plomin, 1990, p. 85.<<

[12] Ernst & Angst, 1983, p. x.<<

[13] El tamaño de la familia y el estatus socioeconómico pueden prejuzgar los resultados. Por ejemplo, los primogénitos adquieren relevancia con mayor frecuencia no porque hayan nacido en primer lugar, sino porque es más probable que procedan de familias reducidas de clase alta. Las familias reducidas tienen pocos hijos, por lo que un benjamín escogido al azar entre la población es más probable que pertenezca a una familia numerosa, lo cual significa que un primogénito es más probable que proceda de una familia reducida. Las familias reducidas son, por lo general, poseedoras de un estatus socioeconómico mayor que las familias numerosas.<<

[14] Ernst & Angst, 1983, p. 284.<<

[15] Sulloway, 1996.<<

[16] Sulloway, 1996, p. 90; Dunn & Plomin, 1990, p. 63,74-75; McHale, Crouter, McGuire & Updegraff, 1995.<<

[17] Ernst & Angst, 1983, p. xi.<<

[18] Harris & Liebert, 1991, pp. 322-325. Al menos no me lo he tragado entero, sino que señalo algunos de los problemas de ese tipo de investigaciones.<<

[19] Baumrind, 1967; Baumrind & Black, 1967.<<

[20] Diferente para los chicos y para las chicas: Baumrind, 1989. Hallado solo para chicos blancos: Darling & Steinberg, 1993.<<

[21] Estilo de crianza de los chinoamericanos: Chao, 1994. Estilo de crianza de los asiaticoamericanos y características de los niños: Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987; Steinberg, Dornbusch & Brown, 1992. Estilo de crianza de los afroamericanos y características de los niños: Deater-Deckard, Dodge, Bates & Pettit, 1996.<<

[22] Weisner, 1986.<<

[23] Flaks, Ficher, Masterpasqua & Joseph, 1995; Gottman, 1990; Patterson, 1992,1994.<<

[24] Los genes tienen un papel en la orientación sexual: Bailey & Pillard, 1991; Bailey, Pillard, Neale & Agyei, 1993; Friedman & Downey, 1994.<<

[25] Embarazos no deseados: Gottlieb, 1995. Niños concebidos con tecnologías de reproducción asistida: Golombok, Cook, Bish & Murray, 1995.<<

[26] Chan, Raboy & Patterson, 1998.<<

[27] Chen & Goldsmith, 1991; Falbo & Polit, 1986; Falbo & Poston, 1993; Meredith, Abbot & Ming, 1993; Veenhoven & Verkuyten, 1989; Yang, Ollendick, Dong, Xia & Lin, 1995. Restrinjo la comparación a las familias reducidas porque hay otras diferencias, incluidas las socioeconómicas, entre las familias reducidas y las numerosas.<<

[28] Rowe, 1994.<<

[29] Bouchard, 1994, p. 1.701.<<

[1] Gruenberg, 1942, p. 181.<<

[2] Coontz, 1992.<<

[3] Thigpen & Cleckley, 1954.<<

[4] James, 1890, p. 294.<<

[5] Carson, 1989.<<

[6] James, 1890, p. 488.<<

[7] Detterman, 1993.<<

[8] Estos experimentos están resumidos en Rovee-Collier, 1993.<<

[9] Kopp, 1989.<<

[10] Garvey, 1990.<<

[11] Piaget, 1962.<<

[12] Fein & Fryer, 1995a, p. 367. Deshazte de ellos o intenta cambiarles: Fein & Fryer, 1995b, pp. 401,402.<<

[13] Peláez-Nogueras, Field, Cigales, González & Clasky, 1994, p. 358. Véase también Zimmerman & McDonald, 1995.<<

[14] Las descripciones de los padres no coinciden con las de las otras personas que cuidan de los niños: Fagot, 1995; Goldsmith, 1996, p. 230.<<

[15] Abramovitch, Corter, Pepler & Stanhope, 1986, p. 228.<<

[16] Stocker & Dunn, 1990, p. 239.<<

[17] Relaciones iguales y desiguales: Bugental & Goodnow, 1998. Las relaciones entre hermanos suelen provocar conflictos: Volling, Youngblade & Belsky, 1997. <<

[18] Sulloway, 1996.<<

[19] Ernst & Angst, 1983, pp. 167-171.<<

[20] Rydell, Dahl & Sundelin, 1995.<<

[21] Dishion, Duncan, Eddy, Fagot & Fetrow, 1994.<<

[22] Bouchard, 1994; Plomin & Daniels, 1987; Van den Oord, Boomsma & Veerhulst, 1994.<<

[23] Saudino, 1997.<<

[24] Burns & Farina, 1992.<<

[25] Caspi, Elder & Bern, 1987.<<

[26] Pinker, 1994.<<

[27] Los niños angloparlantes en Montreal: Baron, 1992, p. 183. Los niños suecoparlantes en Finlandia: P. Pollesello (1996,5 de marzo). ¿Qué es una lengua nativa? (correo electrónico en Internet: alt.usage.english.sci.lang).<<

[28] Winitz, Gillespie & Starcev, 1995.<<

[29] Kolers, 1975, pp. 195,190 (publicado originalmente en 1968).<<

[30] A. Fletcher (1996,31 de diciembre). Una palabra mal dicha (correo en Internet: rec.humor.funny).<<

[31] Levin & Garrett, 1990; Levin & Novak, 1991.<<

[32] Eich Macaulay, Loewenstein «& Dihle, 1997; Putnam, 1989.<<

[33] Roth, 1967, p. 107.<<

[34] Los padres hablan en coreano: Lee, 1995, p. 167. Los padres hablan yiddish: Meyerhoff, 1978, p. 43.<<

[35] Mar, 1995, p. 50.<<

[36] Sastry, 1996, p. AA5.<<

[37] Aprender la lengua es la labor de los nifios: Snow, 1991. Las madres no les hablan a los niños prelingüísticos: Pinker, 1994, p. 40. Retrasos en el desarrollo del lenguaje en niños de dos años: Kagan, 1978.<<

[38] Herodoto, Libro 2.<<

[39] Lenneberg, 1972. Les parece una pregunta ofensiva: Preston, 1994.<<

[40] Jugar a las casitas: Garvey, 1990, pp. 88,91. La chica cuya madre era médico: Maccoby & Jackjlin, 1974, p. 364.<<

[41] Opie & Opie, 1969, p. 305.<<

[42] Barry, 1996.<<

[43] Hartshorne & May, 1928.<<

[44] Council, 1993, p. 31.<<

[45] Si se observa a los niños fuera de casa, tales discrepancias quedan a veces profundamente enterradas en el conjunto de datos. Consideremos, por ejemplo, un informe hecho por dos prominentes investigadores (Hetherington & Clingemped, 1992) sobre los efectos en los niños del divorcio y nuevo casamiento de los padres. Casi todos los efectos perniciosos fueron comunicados por los padres, los padrastros o los propios niños en entrevistas realizadas en su propia casa. Cuando se les pidió a los profesores que informaran de la conducta de los niños en la escuela, en tres casos ellos informaron de que no había diferencias entre los niños cuyos padres se habían divorciado y vuelto a casar, y aquellos cuyos padres seguían juntos (p. 60). Aquellos cuyos padres se habían divorciado y no se habían vuelto a casar eran, según un único informe de los profesores, los que manifestaban más indicios de problemas de conducta. Sin embargo, otro informe de los profesores no podía señalar ninguna diferencia, y el tercer informe de los profesores se perdió entre el cúmulo de datos (p. 58).<<

[46] Las cuestiones sobre cómo los padres tratan a sus hijos pueden ser incluidas en el mismo cuestionario en el que se les pide a los adolescentes que describan su propia conducta. Véase, por ejemplo, Steinberg, Dornbusch & Brown, 1992, p. 725.<<

[47] Patterson & Yoerger, 1991.<<

[48] Brody & Stoneman, 1994; Stocker, Dunn & Plomin, 1989. Pueden durar toda una vida: Bedford, 1992.<<

[1] El destino: Mintum & Hitchcock, 1963, p. 288. Ansiedad sin objeto: p. 317. <<

[2] Dencik, 1989, pp. 155-156.<<

[3] Dencik, 1989; Fine, 1981.<<

[4] Jacobs & Davies, 1991.<<

[5] Rybczynski, 1986.<<

[6] Anders & Taylor, 1994.<<

[7] Morelli, Rogoff, Oppenheim & Goldsmith, 1992, p. 608.<<

[8] Schor, 1992, p. 92.<<

[9] Jacobs & Davies, 1991. Más niños supervivientes: Hareven, 1985.<<

[10] Schütze, 1987. '<<

[11] Citado en Moran & Vinovskis, 1985, p. 26.<<

[12] Comidas espartanas para los niños británicos: Glyn, 1970. El libro de Holt: citado en Hulbert, 1996. Benjamin estaba esqueléticamente delgado: Hulbert, 1996, p. 84.<<

[13] Lewald, 1871, citado en Schütze, 1987, p. 51.<<

[14] Amor de madre: Schütze, 1987, p. 52. Tirano de la casa: Müller, 1922, citado en Schütze, p. 52.<<

[15] Watson, 1928, pp. 81-82.<<

[16] Watson fue el primero: Schütze, 1987, p. 56. La madre puede rendirse por agotamiento: p. 61.<<

[17] Ambert, 1994; Sommerfeld, 1989.<<

[18] Neifert, 1991, p. 77 (cursiva en el original).<<

[19] Klaus & Kennell, 1976.<<

[20] Schütze, 1987, p. 73.<<

[21] Jolly, 1978, citado en Eyer, 1992, pp. 42-43.<<

[22] Eyer, 1992, pp. 3-4.<<

[23] Klopfer, 1971.<<

[24] Crossette, 1996.<<

[25] Trevathan, 1993.<<

[26] Morelli, Winn & Tronick, 1987, p. 16.<<

[27] Sommerfeld, 1989.<<

[28] Le Vine & Le Vine, 1963, p. 141.<<

[29] Le Vine & Le Vine, 1988.<<

[30] Eibl-Eibesfeldt, 1989, p. 194; Pinker, 1997, pp. 443-444.<<

[31] Eibl-Eibesfeldt, 1989, p. 194; Le Vine & Le Vine, 1963; Whiting & Edwards, 1988.<<

[32] Youniss, 1992.<<

[33] Eibl-Eibesfeldt, 1989, pp. 600-601.<<

[34] Sus amigos estaban esperando: Maretzki & Maretzki, 1963. Los más pequeños se pegan al grupo: Le Vine & Le Vine, 1963.<<

[35] Las madres prefieren a las niñas como niñeras: Whiting & Edwards, 1988. El chico que rescató a su hermano bebé: Goodall, 1986, p. 282.<<

[36] Whiting & Edwards, 1988.<<

[37] Edwards, 1992.<<

[38] Turok, 1972, citado en Greenfield & Childs, 1991, p. 150.<<

[39] Rogoff, Mistry, Göncü & Mosier, 1993.<<

[1] Kellogg, 1933, pp. 69,149.<<

[2] Kellogg & Kellogg, 1933.<<

[3] De Waal, 1989, p. 36.<<

[4] Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal & Pethick, 1994.<<

[5] Astington, 1993; Leslie, 1994; Perner, 1991; Wellman, 1990. Fueron-Premack & Woodruf quienes inventaron ese término, que utilizaron para despertar ciertas cuestiones interesantes acerca de la cognición de los chimpancés.<<

[6] Klinnert, 1984; Sorce, Emde, Campos & Klinnert, 1985. Reacción a un extraño; Eibl-Eibesfeldt, 1995.<<

[7] Señalar entre los humanos: Baron-Cohen, Campbell, Karmiloff-Smith, Grant & Walker, 1995. En los monos: Tomasello, 1995.<<

[8] Reacción de un mono ante un objeto: Terrace, 1985, p. 1.002. Terrace llega a la conclusión de que los chimpancés pueden aprender a usar signos lingüísticos, palabras, pero que no pueden producir genuinos mensajes lingüísticos, frases.<<

[9] Adivinaciones: Baron-Cohen y otros, 1995. Ceguera mental: Baron-Cohen, 1995.<<

[10] Karmiloff-Smith, Klima, Bellugi, Grant & Baron-Cohen, 1995.<<

[11] Goodall, 1986.<<

[12] El vencedor garantiza el perdón: De Waal, 1989. Los machos pueden intentar monopolizar a una hembra: Wrangham & Peterson, 1996. Los machos van por turno: Goodall, 1986, p. 443.<<

[13] Goodall, 1988, p. 222. Goodall dice: «Hugo y yo nos acercamos al lisiado. Para nuestro alivio, el macho expuesto se dio media vuelta». (Hugo van Lawick era el fotógrafo que hizo las magníficas fotos del libro de Goodall.)<<

[14] «Nosotros» contra «ellos» en los chimpancés: Russell, 1993. No completamente extraños: Goodall, 1986, p. 331.<<

[15] Goodall, 1986, p. 506.<<

[16] Josué, 6, pp. 22-25.<<

[17] Montagu, 1976, p. 59. Él cita a Julien Huxley sobre la palabra instinto: Pinker, 1994.<<

[18] Goodall, 1986, p. 531.<<

[19] Darwin, 1871, p. 480.<<

[20] Las pruebas paleontológicas de la guerra: Keely, 1996. Nuestra herencia prehumana: Diamond, 1992b, p. 297.<<

[21] Wrangham & Peterson, 1996.<<

[22] Diamond, 1992b, p. 294.<<

[23] Darwin, 1871, p. 481.<<

[24] Según la teoría del parentesco, sí que tiene sentido que un hombre sacrifique su vida si con ese acto puede salvar a dos de sus hijos o hermanos (con los que comparte el 50% de sus genes) o a más de ocho de sus primos (con los que comparte un 12,5%). Véase Pinker, 1997, pp. 398-402.<<

[25] Dawkins, 1976, p. 3.<<

[26] La evolución de los detectores de engaños: Cosmides & Tooby, 1992; Pinker, 1997, pp. 403-405.<<

[27] Goodall, 1986, p. 531.<<

[28] El arco temporal ofrecido aquí es bastante aproximado y se basa en mis lecturas paleoantropológicas. Cuando digo «seis millones de años», por ejemplo, lo que quiero decir es «seis millones de años, dos millones arriba, dos millones abajo». La teoría de la evolución homínida recontada aquí es aquella que, a mi juicio, mejor encaja en los datos de que disponemos.<<

[29] Diamond, 1992b.<<

[30] Holden, 1995.<<

[31] El gran salto adelante: Diamond, 1992b, p. 32. El despegue cultural: M. Harris, 1989, p. 64.<<

[32] Citado en De Waal, 1989, p. 247.<<

[33] Josué, 10, pp. 24-26.<<

[34] Eibl-Eibesfeldt, 1989, p. 323.<<

[35] Eibl-Eibesfeldt, 1995, p. 256.<<

[36] Gould, 1980.<<

[37] Parker, 1996.<<

[38] Eibl-Eibesfeldt, 1995, p. 260-261.<<

[39] Diamond, 1992b, p. 43.<<

[40] Josué, 8, pp. 1-29.<<

[41] Dunbar, 1993.<<

[42] Josué, 5, p. 13.<<

[43] Goodall, 1986, p. 579.<<

[44] De Waal, 1989, p. 43.<<

[45] Povinelli & Eddy, 1996.<<

[46] Caporael, 1986.<<

[47] Preston, 1994.<<

[48] Rowe, 1994.<<

[49] Chagnon, 1992, p. 177.<<

[50] Trivers, 1985, p. 159.<<

[51] El alcatraz de pies azules: Sulloway, 1996, p. 61.<<

[52] Los chimpancés hermanos: Goodall, 1986, pp. 176-177.<<

[1] Golding, 1954.<<

[2] Whiting & Edwards, 1988.<<

[3] Puntos de vista antibelicistas: Montagu, 1976. Un grupo de niños británicos: Golding, 1954, p. 242.<<

[4] Darwin, 1871, pp. 480-481. (Cursivas añadidas.)<<

[5] Sherif, Harvey, White, Hood & Sherif, 1961.<<

[6] Sherif y otros, 1961, p. 78.<<

[7] Tajfel, 1970, p. 96.<<

[8] Sherif y otros, 1961, p. 76.<<

[9] Golding, 1954, p. 18.<<

[10] Glyn, 1970; Hibbert, 1987.<<

[11] Sherif y otros, 1961, p. 104.<<

[12] Hayakawa, 1964, p. 216.<<

[13] Las ventajas de la categorización: Pinker, 1997. Los peligros de la categorización: Hayakawa, 1964, p. 220<<

[14] Pinker, 1994; Rosch, 1978.<<

[15] Roitblat & Von Fersen, 1992; Wasserman, 1993.<<

[16] Los bebés de tres meses pueden clasificar en categorías: Eimas & Quinn, 1994. Los bebés pueden formarse conceptos: Mandler, 1992. Un subestimador de los bebés: Piaget, 1952.<<

[17] Las habilidades categorizadoras de los bebés: Eimas & Quinn, 1994; Mandler & McDonough, 1993; Levy & Haaf, 1994; Leinbach & Fagot, 1993. Las diferencias faciales entre adultos y niños: Bigelow, MacLean, Wood & Smith, 1990; Brooks & Lewis, 1976.<<

[18] Fiske, 1992.<<

[19] Hayakawa, 1964, p. 217.<<

[20] Krueger, 1992; Krueger & Clement, 1994.<<

[21] Wilder, 1986.<<

[22] Fine, 1986.<<

[23] Sherif y otros, 1961, p. 106.<<

[24] El clavo que despunta; WuDunn, 1996. Los adolescentes no se sienten empujados a conformarse al grupo: Lightfoot, 1992.<<

[25] Asch, 1987, pp. 462,464 (originalmente publicado en 1952).<<

[26] Stone & Church, 1957, p. 207.<<

[27] Sherif y otros, 1961, p. 78. El mote «nudista», p. 92.<<

[28] Diamond, 1992a, p. 107.<<

[29] «El esfuerzo baldío por reintroducir los loros de pico grueso en Arizona», 1995.<<

[30] Turner, 1987.<<

[31] Tbrner, 1987.<<

[32] Dawkins, 1976.<<

[33] Pfennig & Sherman, 1995.<<

[34] Bem, 1996.<<

[35] Diamond, 1992b, p. 102; O’Leary & Smith, 1991.<<

[36] Segal, 1993.<<

[37] Goodall, 1988.<<

[38] Turner, 1987.<<

[39] Turner (1987) no ha resuelto completamente el problema, porque su respuesta no explica por qué dividimos a la gente en las categorías sociales particulares que son relevantes para nosotros. ¿Por qué no la gente con pecas frente a los que no las tienen? ¿O gentes de nombre largo contra las de nombre corto? Teóricamente son inacabables los modos como podemos clasificar a los demás y a nosotros mismos. Pinker (1994, pp. 416-417) ha discutido este problema fijándose en la «semejanza» y ha llegado a la conclusión de que nuestro sentido de la semejanza debe ser innato. Lo mismo debe ser verdad de las categorías sociales: nos sentimos inclinados a clasificar a las personas de ciertas maneras, especialmente por la edad y el sexo.<<

[40] El grupo como referencia: Shibutani, 1955. El grupo psicológico: Turner, 1987, pp. 1-2.<<

[41] De Waal, 1989, p. 267.<<

[42] De Waal, 1989, p. 267.<<

[43] Eibl-Eibesfeldt, 1989, p. 596.<<

[44] Wilder, 1971 (originalmente publicado en 1935).<<

[45] Turner, 1987, pp. 1-2.<<

[46] Einstein, 1991, p. 40 (originalmente publicado en 1950).<<

[1] Edwards, 1992; Fagen, 1993; Goodall, 1986; Kellogg & Kellogg, 1933; Napier & Napier, 1985.<<

[2] Eckerman & Didow, 1988.<<

[3] Ainsworth, 1977, p. 59.<<

[4] Goodall, 1986, p. 275.<<

[5] Eibl-Eibesfeldt, 1995.<<

[6] Goodall, 1986, p. 166. Entre los humanos: Leach, 1972; McGrew, 1972.<<

[7] Ainsworth, 1977; Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978. Para un resumen reciente de la investigacón sobre la fijación, ver Rubin, Bukowski & Parker, 1998.<<

[8] Egeland & Sroufe, 1981.<<

[9] Ainsworth y otros, 1978; Belsky, Rovine & Taylor, 1984; Sroufe, 1985.<<

[10] Bowlby, 1969,1973. Véase también Bretherton, 1985; Main, Kaplan & Cassidy, 1985.<<

[11] Erickson, Sroufe & Egeland, 1985; LaFreniere & Sroufe, 1985; Pastor, 1981. Y problema resuelto: Matas, Arend & Sroufe, 1978. Resultados adversos: Howes, Matheson & Hamilton, 1994; Youngblade, Park & Belsky, 1993.<<

[12] Lamb & Nash, 1989, p. 240.<<

[13] Fox, Kimmerly & Schafer, 1991; Main & Weston, 1981: Goossens & Van Ijzendoorn, 1990.<<

[14] Ge y otros, 1996; Jacobson & Wille, 1986; Scarr & McCartney, 1983.<<

[15] Crecimiento del cerebro: Tanner, 1978. Desarrollo del sistema visual: Mitchell, 1980.<<

[16] Monos sin madre: Harlow & Harlow, 1962. Criados con compañeros: Harlow & Harlow, 1962; Suomi & Harlow, 1975. Criados sin compañeros: Harlow & Harlow, 1962, p. 146. Según Suomi (1997) hay algunas sutiles deficiencias de conducta en los monos criados con compañeros y sin madres; es decir, hay algunas diferencias estadísticas entre la conducta de esos monos y la de los monos criados normalmente. Lo importante, sin embargo, es que la conducta de esos monos cae dentro de los parámetros normales de la conducta simiesca.<<

[17] Niños de campos de concentración: Freud & Dann, 1967, pp. 497-500 (originalmente publicado en 1951).<<

[18] Hartup, 1983, pp. 157-158.<<

[19] Kaler & Freeman, 1994, p. 778. Véase también Dontas, Maratos, Fafoutís & Karangelis, 1985.<<

[20] Holden, 1996; Rutter, 1979.<<

[21] Wolff, Tesfai, Egasso & Aradom, 1995, p. 633.<<

[22] Maunders, 1994, pp. 393,399.<<

[23] Niños criados en granjas aisladas: Parker, Rubin, Price & DeRosier, 1995. Niños con trastornos físicos crónicos: Ireys, Werthamer-Larsson, Kolodner & Gross, 1994, p. 205; Pless & Nolan, 1991.<<

[24] Winner, 197.<<

[25] La historia de William James Sidis: Montour, 1977, p. 271; Primus IV, 1998, p. 80.<<

[26] Para la historia de Victor, véase Lañe, 1976; para la historia de Genie, véase Rymer, 1993.<<

[27] Gemelos aislados: Koluchová, 1972,1976. Sin síntomas patológicos: 1976, p. 182.<<

[28] Los bebés imitan a los bebés: Eckerman & Didow, 1996; Eckerman, Davis & Didow, 1989. El bebé imita al chimpancé: Kellogg & Kellogg, 1933.<<

[29] Desarrollo del juego a los dos años y medio: Eckerman & Didow, 1996. A los tres: Góncü & Kessel, 1988; Howes, 1985.<<

[30] Los niños prefieren a ciertos compañeros: Howes, 1987; Strayer & Santos, 1996; Rubin y otros, 1998. A compañeros de la misma edad: Bailey, McWilliam, Ware & Burchinal, 1993. A compañeros del mismo sexo: Maccoby & Jacklin, 1987; Strayer & Santos, 1996.<<

[31] Niños que no tienen compañeros de su edad: Edwards, 1992; Konner, 1972; Smith, 1988. Los mayores forman sus propios grupos: Edwards, 1992.<<

[32] Los mayores enseñan a los pequeños: Eibl-Eibesfeldt, 1989. Burlarse y ridiculizar: Martini, 1994; Nydegger & Nydegger, 1963. Las agresiones graves son poco comunes: Edwards, 1992; Konner, 1972; Martini, 1994. Los niños son menos agresivos cuando juegan solos: Lore & Schultz, 1993; Opie & Opie, 1969.<<

[33] Los niños de tres años comienzan a hablar: Kagan, 1978; Zukow, 1989. Compañeros de conversación: McDonald, Sigman, Espinosa & Neumann, 1994; Rogoff, Mistry, Góncü & Mosier, 1993.<<

[34] Maretzki & Maretzki, 1963; Youniss, 1992.<<

[35] Eibl-Eibesfeldt, 1989, p. 600.<<

[36] Los niños de Okinawa: Maretzki & Maretzki, 1963. Los niños de Chewong: Howell, 1988, pp. 160,162.<<

[37] Archer, 1992b, p. 77.<<

[38] La conducta social en dos grupos de chimpancés: Mitani, Hasegawa, Gros-Louis, Marler & Byme, 1992. En dos pueblos mexicanos: Fry, 1988, p. 1.016. «La Paz» y «San Andrés» no son los nombres reales de esos pueblos.<<

[39] Harris & Liebert, 1991, p. 95.<<

[40] Martini, 1994.<<

[41] Esposas trofeo: Chagnon, 1992.<<

[42] Imitación selectiva: Jacklin, 1989; Perry & Bussey, 1984. El niño que se negaba a hablar en alemán: T. A. Kindermann, comunicación personal, 9 de agosto de 1995.<<

[43] Le Vine & Le Vine, 1963; Martini, 1994; Pan, 1994. En todas las sociedades, las niñas hacen pasteles de barro y fingen que son comida de verdad. Jugar a las casitas implica algo más: significa adoptar otra personalidad, hablar con una voz diferente, representar un papel en una fantasía compartida. Los pasteles de barro son universales, jugar a las casitas no.<<

[44] McLean, 1977.<<

[45] Donald imitaba a Gua: Kellogg & Kellogg, 1933. Los niños imitan a los hermanos mayores: Brody, Stoneman, MacKinnon & MacKinnon, 1985; Edwards, 1992; Zukow, 1989.<<

[46] Los niños pueden aprender mediante la imitación: Rogoff y otros, 1993. A los organismos se les ha de recompensar: Skinner, 1938. Los niños pueden aprender mediante la observación: Bandura & Walters, 1963.<<

[47] Birch, 1987.<<

[48] Barón, 1992, p. 181.<<

[49] Grupalidad: Tajfel, 1970. Algunas de sus características: Turner, 1987.<<

[50] Farah, 1992; Pinker, 1997; Rao, Rainer & Miller, 1997.<<

[51] Scott, 1987.<<

[52] Una niña de tres años sabe que es una niña: Ruble & Martin, 1998. La raza no importa: Stevenson & Stevenson, 1960.<<

[53] Teoría de la socialización a través del grupo: Harris, 1995. La «socialización» implica algo que se les hace a los niños: Corsaro, 1997.<<

[54] Adler, Kles & Adler, 1992; Readdick, Grise, Heitmeyer & Furst, 1996.<<

[55] Reich, 1986, p. 306.<<

[56] Eibl-Eibesfeldt, 1989.<<

[57] El grupo como un conjunto de personas frente al grupo como una categoría social: Merten, 1996b, p. 40. El grupo psicológico: Turner, 1987, p. 1.<<

[58] «Daja Meston ‘96», 1995, p. 5.<<

[59] Tener un amigo frente a la aceptación o el rechazo del grupo: Bagwell, Newcomb & Bukowski, 1998, p. 150. Tener un amigo en quinto curso tendría «solamente implicaciones predecibles para una relación más positiva con los miembros de la familia» (p. 150). Los dos factores parecen operar independientemente el uno del otro, como predice la teoría de la socialización a través del grupo.<<

[60] La amistad no es lo mismo que el estatus en el grupo de compañeros: Bukowski, Pizzamiglio, Newcomb & Hoza, 1996; Parker & Asher, 1993. Los amigos suelen ser miembros del mismo grupo: Hallinan, 1992.<<

[61] Edwards, 1992; Maccoby & Jacklin, 1987; Strayer & Santos, 1996.<<

[62] Alexander & Hiñes, 1994; Powlishta, 1995a.<<

[63] Las niñas pequeñas piensan que los niños solo saben jugar con pistolas: S. M. Bellovin (1989,18 de noviembre), Juguetes y estereotipos sexuales (correo en internet: misc.kids).<<

[64] Las madres no juegan a la rayuela: Maccoby & Jacklin, 1974, p. 363.<<

[65] Cómo actuar frente al sexo opuesto: Sroufe, Bennet, Englund & Urban, 1993; Thorne, 1993. Las niñas de once años explican los castigos: Maccoby & Jacklin, 1987, p. 245.<<

[66] Hallinan & Teixeira, 1987; Hartup, 1983.<<

[67] Schofield, 1981, p. 63.<<

[68] Dencik, 1989; Eisenberg, Fabes, Bernzweig, Karbon, Poulin & Hanish, 1993; Hubbard & Coie, 1994.<<

[69] Kerr, Lambert, Stattin & Klackenberg-Larsson, 1994.<<

[70] La coeducación conduce a un disgusto mutuo: Hayden-Thomson, Rubin & Hymel, 1987. Desprecian a todas las chicas de clase: Bigler, 1995, p. 1.083.<<

[71] Smart & Smart, 1978, pp. 198-200; Smith, Snow, Ironsmith & Poteat, 1993. <<

[72] Corsaro, 1993, p. 360.<<

[73] Avances cognitivos hacia los siete años: Piaget & Inhelder, 1969. Dejar el hogar hacia esa misma edad: Rybczynski, 1986; Schor, 1992.<<

[74] Revolotear entre el «nosotros» y el «yo»: Turner, 1987. Descubrir maneras de ser diferente: Tesser, 1988. Las personas de las culturas occidentales —culturas llamadas «individualistas» (Triandis, 1994)— tienden a permanecer más cerca del «yo» como final de la evolución que las personas de culturas más tradicionales.<<

[75] Adler, Kless & Adler, 1992; Maccoby & Jacklin, 1987; Maccoby, 1990; Tannen, 1990.<<

[76] Sherif y otros, 1961, p. 77.<<

[77] Lo que hace a un líder: Bennet & Derevensky, 1995; Masten, 1986; Hartup, 1983. Los niños agresivos son poco populares: Hayes, Gershman & Halteman, 1996; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993; Parker y otros, 1995. Los niños agresivos no siempre son impopulares: Bierman, Smoot & Aumiller, 1993; Farmer & Rodkin, 1996. Los que estallan y atacan hechos una furia: Caspi, Eider & Bem, 1987.<<

[78] Chance & Larsen, 1976; Hold, 1977.<<

[79] Eckert, citado en Tannen, 1990, p. 218.<<

[80] Los chicos más maduros tienen un estatus superior: Savin-Williams, 1979; Weisfeld & Billings, 1988. Esto es especialmente cierto para los chicos. Las chicas que maduran antes no siempre tienen un estatus superior entre sus compañeras de edad. La razón, creo yo, es que las niñas que maduran antes tienden a padecer sobrepeso (Frise, 1988) y nuestra cultura suele asignar un estatus inferior a la gente obesa. Si los investigadores se fijasen en chicas que no padecieran de sobrepeso, yo predigo que encontrarían la misma correlación entre madurez y estatus que entre los chicos.<<

[81] Los chimpancés jovencitos buscan a los mayores: Goodall, 1986. Los niños pequeños también buscan a los mayores: Whiting & Edwards, 1988.<<

[82] Los niños mayores tienen un estatus superior: Edwards, 1992. Los niños con estatus inferior tienen amigos más pequeños que ellos: Ladd, 1983.<<

[83] Bennet & Derevensky, 1995; Parker y otros, 1995.<<

[84] Hartup, 1983; Parker & Asher, 1987.<<

[85] Brooks-Gunn & Warren, 1988; Jones & Bayley, 1950; Richman, Gordon, Tegtmeyer, Crouthamel & Post, 1986; Stabler, Clopper, Siegel, Stoppani, Compton & Underwood, 1994; Young-Hyman, 1986.<<

[86] Jones, 1957. Véase también Dean, McTaggart, Fish & Friesen, 1986; Mitchell, Libber, Johanson, Plotnick, Joyce, Migeon & Blizzard, 1986.<<

[87] Coie & Cillessen, 1993; Parker y otros, 1995.<<

[88] Los niños en edad escolar se comparan con sus compañeros, los niños más jóvenes se sobrestiman: Harter, 1983; Newman & Ruble, 1988; Perry & Bussey, 1984; Stipek, 1992.<<

[89] Las comparaciones se hacen con otros de la misma categoría social: Stipek, 1992. El término «comparación social»: Festinger, 1954.<<

[90] Disgusto por la extrañeza entre los chimpancés: Goodall, 1988. Entre los niños: Diamond, LeFurgy & Blass, 1993; Hayes y otros, 1996.<<

[91] Los niños mayores se dividen en grupos más homogéneos: Hallinan & Teixeira, 1987; Hartup, 1983. Forman camarillas: Parker y otros, 1995. Los miembros de la camarilla se vuelven más parecidos: Cairas, Neckerman & Cairas, 1989; Kindermann, 1995<<

[92] Kindermann, 1993.<<

[93] Mateo, 13,12.<<

[1] Mead, 1959, p. vii<<

[2] Fry, 1988.<<

[3] Mead, 1963 p. 56 (originalmente publicado en 1935). Un grupo de caníbales: p. 164.<<

[4] Los arapesh se enfrascan en la guerra: Daly & Wilson, 1988. Las gentes amantes de la guerra son cariñosas con sus pequeños: Eibl-Eibesfeldt, 1989. Los yanomami: Chagnon, 1992.<<

[5] Ghodsian-Carpey & Baker, 1987; Gottesman, Goldsmsith & Carey, 1997; Van den Oord, Boomsma & Verhulst, 1994.<<

[6] El doble de niños: Chagnon, 1988. Criar sistemáticamente guerreros: Cairas, Gariépy & Hood, 1990, informan que es posible criar una raza de ratones que difiera mucho en cuanto a la agresividad en solo cuatro o cinco generaciones de crianza selectiva.<<

[7] Chagnon, 1992, p. 86.<<

[8] Devolver el golpe: Eibl-Eibesfeldt, 1989. Se desalienta jugar a pelear: Fry, 1988.<<

[9] Parks, 1995, pp. 15,175.<<

[10] LaFromboise, Coleman & Gerton, 1993.<<

[11] Ungar, 1995, p. 49.<<

[12] Ferreira, 1996.<<

[13] Hayakawa, 1964, p. 217.<<

[14] Polgar, 1960, citado en LaFromboise y otros, 1993.<<

[15] Schaller, 1991, p. 90.<<

[16] Schaller, 1991, p. 90.<<

[17] Para una visión positiva de la cultura de los sordos, véase Padden & Humphries, 1988. Para una visión negativa, véase Bertling, 1994.<<

[18] Umbel, Pearson, Fernández & Oller, 1992, p. 1.013.<<

[19] Veáse, por ejemplo, Sidransky, 1990, p. 63.<<

[20] Schaller, 1991, p. 191.<<

[21] Sacks, 1989.<<

[22] Para una explicación del milagro, véase Pinker, 1994.<<

[23] A. Senghas, 1995; Kegl, Senghas & Coppola, en prensa.<<

[24] A. Senghas, 1995, pp. 502-503.<<

[25] Bickerton, 1983.<<

[26] Génesis, 11,1-9<<

[27] Bickerton, 1983, p. 119.<<

[28] R. Senghas & Kegl, 1994.<<

[29] Esta analogía la inspiró el experimento clásico de Zimbardo, 1993 (originalmente publicado en 1972).<<

[30] La cultura del prisionero: Goffman, 1961, capítulo 1; Minton, 1971, pp. 31-32. Engañar a los vigilantes: Goffman, 1961, pp. 54-60.<<

[31] Corsaro, 1997, pp. 42,140.<<

[32] Corsaro, 1985.<<

[33] Le Vine & Le Vine, 1963.<<

[34] Opie&Opie, 1969, pp. 7,1,5-6.<<

[35] Sherif y otros, 1961. Véase el capítulo 7.<<

[36] DeMarrais, Nelson & Baker, 1994.<<

[37] Napier & Napier, 1985.<<

[38] Glyn, 1970, pp. 128,129,135,150.<<

[39] Schaller, 1991, p. 90.<<

[40] Golding, 1954.<<

[41] No poder soportar a los niños: Glyn, 1970, p. 142. Preocupaciones de los yanomami: Chagnon, 1992: Eibl-Eibesfeldt, 1989.<<

[42] Parks, 1995, pp. 63,64,175.<<

[43] Lewald, 1871, citado en Schütze, 1987, p. 51.<<

[44] Consejo de Asuntos Científicos, 1995.<<

[45] Dos visitas a los gusii; Le Vine & Le Vine, 1963; Le Vine & Le Vine, 1988, p. 32.<<

[46] Howrigan, 1988, p. 48.<<

[47] Alimentación con leche materna entre los pudientes: Bee, Baranowski, Rassin, Richardson & Mikrut, 1991. Entre los económicamente débiles: Jones, 1992 p. AA5.<<

[48] Melson, Ladd & Hsu, 1993; Salzinger, 1990.<<

[49] Riley, 1990.<<

[50] Salzinger, 1990.<<

[51] Fry, 1988, p. 1.010.<<

[52] Coulton, Korbin, Su & Chow, 1995; Deater-Deckard, Dodge, Bates & Pettit, 1996; Dodge, Pettit & Bates, 1994b; Kelley & Tseng, 1992; Knight, Virdin & Roosa, 1994.<<

[53] Roth, 1967, p. 107. Véase el capítulo 4.<<

[54] Véase, por ejemplo, Keenan, Loeber, Zhang, Stouthamer-Loeber & Van Kammen, 1995. Este estudio no encuentra relación entre los estilos de crianza de los hijos y la delincuencia de los mismos, una vez que se tuvo en cuenta la influencia de los compañeros delincuentes.<<

[55] Friend, 1995.<<

[56] Farrington, 1995; Rutter & Giller, 1983.<<

[57] Blyth & Leffert, 1995; Brooks-Gunn, Duncan, Klebanov & Sealand, 1993. <<

[58] Brooks-Gunn y otros, 1993; Duncan, Brooks-Gunn & Klebanov, 1994; véase también Fletcher, Darling, Dornbusch & Steinberg, 1995.<<

[59] Peeples & Loeber, 1994, p. 141.<<

[60] Kupersmsidt, Griesler, DeRosier, Patterson & Davis, 1995, pp. 366,360.<<

[61] Kolata, 1993, p. C8.<<

[62] Bickerton, 1983.<<

[63] Véase, por ejemplo, Deater-Deckard y otros, 1996.<<

[64] Hartshorne & May, 1928,1971 (publicado originalmente en 1930).<<

[65] Hartshorne & May, 1971, p. 197 (originalmente publicado en 1930).<<

[1] Bussey & Bandura, 1992, p. 1.247.<<

[2] Bussey & Bandura, 1992, p. 1.248; Serbin, Powlishta & Gulko, 1993, p. 1.<<

[3] ¿Diferencias sexuales o diferencias de género? Hay una tendencia a usar «género» para las categorías sociales y «sexual» para las biológicas; pero la distinción es más fácil hacerla en la teoría que en la práctica. Véase Ruble & Martin, 1998.<<

[4] Quiero agradecerle a Katherine Rappoport que me consiguiese la letra de esta canción.<<

[5] Una conclusión semejante (aunque no idéntica): Archer, 1992a; Edwards, 1992; Maccoby, 1990; Maccoby & Jacklin, 1987; Martin, 1993.<<

[6] Lytton & Romney, 1991.<<

[7] La masculinidad y la feminidad no relacionadas con el padre del mismo sexo: Maccoby & Jacklin, 1974, pp. 292-293. Chicos sin padre: Serbin y otros, 1993; Stevenson & Black, 1988. Hijas de lesbianas: Patterson, 1992.<<

[8] Los chicos tímidos se vuelven atrevidos: Kerr, Lambert, Stattin & Klackenberg-Larsson, 1994.<<

[9] El estudio original fue hecho por Condry & Condry, 1976; el que exhibía películas de varios niños fue hecho por Burnham & Harris, 1992. El estudio de Condry & Condry dio paso a muchos otros similares pero no en todos ellos se conseguían los mismos resultados. En efecto, una revisión de tales estudios llegó a la conclusión de que etiquetar a un bebé como varón o hembra tiene efectos inconsistentes en el juicio de los observadores que ignoran el sexo real del niño; efectos significativos solo se encuentran «ocasionalmente» (Stem & Karraker, 1989, p.518).<<

[10] Money & Ehrhardt, 1972. Al bebé se le circuncidó porque padecía de fimosis, que consiste en que no se puede retirar el prepucio del glande porque está muy pegado a él y no corre. Se practicó una cauterización eléctrica, la corriente era muy elevada y todo el órgano se quemó sin remedio.<<

[11] Money & Ehrhardt, 1972, pp. 119-120. Algunos problemas menores: p. 122<<

[12] M. Diamond & Sigmundson, 1997, p. 300.<<

[13] J. Diamond, 1992; Hghpen, Davis, Gautier, Imperato-McGinley & Russell, 1992.<<

[14] Los chambuli: Mead, 1963 (originalmente publicado en 1935). Los chambuli reales: Brown, 1991, p. 20.<<

[15] Williams & Best, 1986.<<

[16] Williams & Best, 1986, p. 244; Hilton & Von Hippel, 1996.<<

[17] Hilton & Von Hippel, 196; Pinker, 1997.<<

[18] Swim, 1994. Véase también Halpern, 1997; Jussim, 1993.<<

[19] Hilton & Von Hippel, 1996.<<

[20] Maccoby & Jacklin, 1974, p. 364.<<

[21] Fabes, 1994; Leaper, 1994a, 1994b; Maccoby, 1994; Martin, 1994; Serbin, Moller, Gulko, Powlishta & Colburne, 1994.<<

[22] M. Diamond & Sigmundson, 1997, p. 299.<<

[23] Morris, 1974, p. 3.<<

[24] Bem, 1989, p. 662.<<

[25] M. Diamond, 1997, p. 205.<<

[26] «Daja Meston ‘96», 1995, p. 5<<

[27] Maccoby, 1990, p. 514.<<

[28] Fagot, 1994; Maccoby, 1990; Serbin, Sprafkin, Elman & Doyle, 1984.<<

[29] Las causas del rechazo mutuo: Leaper, 1994a; Maccoby, 1994. Los chicos no escuchan a las chicas: Fagot, 1994; Maccoby, 1990. Diferentes estilos de conducta: Arches, 1992a; Fabes, 1994; Serbin y otros, 1994. La categorización en dos grupos: Archer, 1992a; Powlishta, 1995b; Martin, 1993; Serbin y otros, 1993.<<

[30] Edwards, 1992; Schlegel & Barry, 1991; Whiting & Edwards, 1988.<<

[31] Maccoby, 1995, p. 351. (El párrafo de Maccoby contiene algunas citas entre paréntesis que yo no he reproducido.)<<

[32] Thome, 1993.<<

[33] Juegos de calle: Opie & Opie, 1969. Marimachos de jovencitas: Thorne, 1993, pp. 113-114.<<

[34] Thome, 1993; Sroufe, Bennett, Englund & Urban, 1993. El beso es un arma: Thorne, 1993, p. 71.<<

[35] Edwards, 1992; Maccoby, 1990; Thorne, 1993.<<

[36] Gottman, 1994.<<

[37] Por ejemplo, Gilligan, 1982; Tiger, 1969; Wrangham & Peterson, 1996.<<

[38] Bugental & Goodnow, 1998.<<

[39] Los chicos corren más y lanzan más lejos: Thomas & French, 1985. Los hombres lanzan ataques contra otros grupos: Wrangham & Peterson, 1996. Todas las guerras son masculinas: Melville, 1866.<<

[40] Sherif y otros, 1961, pp. 9-10<<

[41] Bjórkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992; Crick & Grotpeter, 1995.<<

[42] Maccoby, 1990; Tannen, 1990. Véase también Adler, Kless & Adler, 1992; Archer, 1992a.<<

[43] Thorne, 1993, p. 56. Thorne tiene otras objeciones a la idea de las «dos culturas»: las diferencias de comportamiento según el sexo (como el rechazo mutuo) son más o menos visibles en función del contexto social; y no todos los chicos ni las chicas encajan perfectamente en el estereotipo de su género.<<

[44] Glyn, 1970, p. 129.<<

[45] McCloskey, 1996; Whiting & Edwards, 1988. Inhibición y agresión en las chicas: Bjorklund & Kipp, 1996.<<

[46] Morelli, 1997, p. 209.<<

[47] Draper, 1997; Draper & Cashdan, 1988.<<

[48] La mayor agresividad de los varones: Eibl-Eibesfeldt, 1989; Maccoby & Jacklin, 1974; Wrangham & Peterson, 1996.<<

[49] Collaer & Hiñes, 1995; Money & Ehrhardt, 1972. En la mayoría de los casos, las anormalidades genitales se rectifican a través de la cirugía. Sin embargo, algunas mujeres a las que se les ha practicado esa cirugía en la infancia se quejan de que las dejan lisiadas e incapaces de tener orgasmos (Angier, 1997). M. Diamond (1977) recomendaba que la cirugía se pospusiese hasta que el individuo fuera lo bastante mayor como para participar en la decisión.<<

[50] Maccoby, 1994.<<

[51] Maccoby, 1990; Provine, 1993; Tanner, 1990; Weinstein, 1991.<<

[52] Cómo cae en picado la autoestima de las chicas: Asociación Americana de Mujeres Universitarias, 1991; Daley, 1991. Un efecto más pequeño de lo que tú creías: Block & Robins, 1993.<<

[53] La importancia de ser bellos: Leaper, 1994b; Granleese & Joseph, 1994. Granleese & Joseph descubrieron que para las chicas que asistían a un instituto con coeducación, la autoestima estaba estrechamente relacionada con su atractivo físico. Para las chicas que asistían a una escuela femenina, el atractivo físico era menos importante. Según Buss, 1994, los hombres de todas partes le dan mucha importancia a la belleza femenina. A las mujeres hermosas se las busca como compañeras y tienen un estatus social superior.<<

[54] Un estatus bajo lleva a un descenso de la autoestima: Leary, Tambor, Terdal & Downs, 1995. La depresión es más común entre las mujeres: Culbertson, 1997; Weissman & Olfson, 1995. El nexo entre depresión y autoestima: King, Naylor, Segal, Evans & Shain, 1993; Myers, 1992.<<

[55] Culbertson, 1997.<<

[56] Bjorklund & Kipp, 1996; Kochanska, Murray & Coy, 1997.<<

[57] Wrangham & Peterson, 1996.<<

[58] Esto no ha sucedido espontáneamente, sino que hay una larga historia de valerosas mujeres a las que se lo hemos de agradecer. Yo quisiera agradecerle a mi querida amiga Naomi Weisstein (1971,1977) el papel que ha desempeñado para que nuestra cultura sea menos sexista.<<

[1] Carere, 1987, pp. 125,127,129-130.<<

[2] Sherif y otros, 1961. Véase el capítulo 7.<<

[3] Dornbusch, Glasgow & Lin, 1996.<<

[4] Neckerman, 1996, pp. 140-141. Las cosas que podrían haberlos hecho más inteligentes. Véase Ceci & Williams, 1997.<<

[5] Kinderman, 1993.<<

[6] En algunos estudios es superior a la de los euroamericanos. Véase Steele, 1997. La gente se compara a sí misma con los miembros de su propio grupo: McFarland & Buehñer, 1995.<<

[7] Harris & Liebert, 1991, pp. 404-405; E. Pedersen, Faucher & Eaton, 1978.<<

[8] Kristof, 1997. Abusos en los patios de recreo japoneses: Kristof, 1995. Los chicos asiáticos van por delante: Vogel, 1996.<<

[9] N. Pedersen, Plomin, Nesselroade & McClearn, 1992.<<

[10] Algo sobre los mismos puntos: Herrnstein & Murray, 1994; Seligman, 1992. <<

[11] Seligman, 1992, p. 160.<<

[12] Mosteller, 1995.<<

[13] Schofield, 1981, pp. 74-76,78,83 (elipsis en el original).<<

[14] Galper, Wigfield & Seefeldt, 1997. Mayor énfasis: Stevenson, Chen & Uttal, 1990.<<

[15] Herbert, 1997.<<

[16] Los haitianos sobresalientes: Kosof, 1996, p. 60. Jamaicanos sobresalientes: Roberts, 1995.<<

[17] Eyferth, Brandt & Wolfgang, 1960, citado en Hilgard, Atkinson & Atkinson, 1979.<<

[18] Véase el capítulo 8.<<

[19] Jussim, McCauley & Lee, 195; Jussim & Fleming, 1996. Aunque las esperanzas de los profesores pueden, bajo determinadas condiciones, influir débilmente sobre los resultados de sus estudiantes, la raza, grupo étnico, sexo o clase social de estos no parece tener ningún papel en esos efectos. Las esperanzas de los profesores se basan generalmente en las características del estudiante individual, tienen en cuenta los resultados académicos anteriores y tienden a ser ajustadas. Por esa razón pueden ser fácilmente verificadas. Véase Madon, Jussim & Eccles, 1997, pp. 804-805.<<

[20] Steele, 1997.<<

[21] Horner, 1969.<<

[22] Alper, 1993; Sadker & Sadker, 1994.<<

[23] Efectos a largo plazo de los programas de apoyo: Mann, 1997 (quien los apoya); Scarr, 1997a (quien los critica).<<

[24] Efectos sobre la conducta de los padres: Olds y otros, 1997. Carencia de efectos sobre los niños: White, Taylor & Moss, 1992.<<

[25] Barnett, 1995; St. Pierre, Layzer & Barnes, 1995.<<

[26] Grossman y otros, 1997.<<

[27] Winitz, Gillespie & Starcev, 1995.<<

[28] Winitz y otros, 1995, p. 133.<<

[29] Evans, 1987, p. 170. (Elipsis en el original.)<<

[30] Ravitch, 1997, p. A35.<<

[31] Kosof, 1996, pp. 26,54.<<

[32] Supongo que Joseph siguió el típico modelo de los hijos de los inmigrantes. Véase el capítulo 4.<<

[33] Fry, 1988. Véanse los capítulos 8 y 9.<<

[34] Maraño, 1995.<<

[35] Como los niños indios mesquakie lo describieron en el capítulo 9 (La-Fromboise y otros, 1993).<<

[36] Brewer, 1991.<<

[37] Kupersmsidt, Griesler, DeRosier, Patterson & Davis, 1995, p. 366; véase también Peeples & Loeber, 1994.<<

[38] Dornbusch, Glasgow & Lin, 1996, pp. 412-413.<<

[39] Vogel, 1996. Los efectos del barrio: Duncan, Brooks-Gunn & Klebanov, 1994.<<

[40] Comunicación personal de T. A. Kindermann, 22 de octubre de 1997.<<

[41] Capron & Duyme, 1989. Véase también Locurto, 1990.<<

[42] Correlaciones en el coeficiente intelectual de hermanos adoptivos: Plomin, Chipuer & Neiderhiser, 1994. La correlación de coeficiente intelectual entre niños adoptados y sus padres adoptivos también baja a cero en la adolescencia; véase Plomin, Fulker, Corley & DeFries, 1997.<<

[43] Scarr & McCartney, 1983.<<

[44] Comunicación personal de M. McGue, 23 de octubre de 1997.<<

[45] Watson, 1924. Véase el capítulo 1.<<

[46] Eccles y otros (1993) informaron de que los resultados académicos de los estudiantes marginales tendían a descender cuando pasaban de una clase de primaria a otra de secundaria, o bien de una escuela más pequeña a otra más grande.<<

[47] Alper, 1993; Sadker & Sadker, 1994. Universidades tradicionalmente negras: Steen, 1987.<<

[48] Calcetines rellenos de piedras; el sistema de tuberías del campamento: Sherif y otros, 1961. Véase el capítulo 7.<<

[1] Moffitt, 1993, p. 675. Poder y privilegio: p. 686.<<

[2] Harris, 1995. Véase el Prólogo.<<

[3] Chagnon, 1992, p. 85<<

[4] Yamamoto, Solimán, Parson & Davies, 1987.<<

[5] Véase la nota 77 (p. 235) del capítulo 8 sobre este tema.<<

[6] Valero, 1970, pp. 82-84<<

[7] Benedict, 1959, pp. 69-70,103 (publicado originalmente en 1934); Delaney, 1995.<<

[8] Eibes-Eibesfeldt, 1989, p. 604<<

[9] Weisfeld & Billings, 1988.<<

[10] Los que se nos parecen: Smith, 1987. La muerte de un niño de ocho años: Wright, 1994, pp. 174-175. Los besos que se le dan al niño de un año: Dunn & Plomin, 1990, pp. 74-75: McHale, Crouter, McGuire & Updegraf, 1995.<<

[11] Véase el capítulo 7.<<

[12] Fine, 1986, p. 63.<<

[13] En una reciente encuesta, solo uno de cada ocho adolescentes blancos dijo que había oído a sus padres decir algo negativo acerca de otra raza (Farley, 1997).<<

[14] La rebelión adolescente no tiene fundamento: Schlegel & Barry, 1991.<<

[15] Sócrates: Citado en Rogers, 1977, p. 6; Aristóteles: citado en Cole, 1992, p. 778.<<

[16] Baltes, Cornelius & Nesselroade, 1979.<<

[17] Kindermann, 1993.<<

[18] Brown, Mounts, Lamborn & Steienberg, 1993; Eckert, 1989. La homosexualidad masculina en las áreas rurales: Lauman, Gagnon, Michael & Michael, 1994.<<

[19] Brown y otros, 1993; Juvonen & Murdock, 1993.<<

[20] Buscadores de sensaciones: Arnett & Balle-Jensen, 1993; Zzuckerman, 1984. Rechazado por sus compañeros: Parker, Rubin, Price & DeRosier, 1995; Coie & Cillessen, 1993; Para empezar, semejante: Rowe, Woulbroun & Gulley, 1994 Los cerebros cada vez lo son más: los psicólogos sociales lo llaman «polarización de grupo»; véase Myers, 1982.<<

[21] Brown y otros, 1993; Mounts & Steinberg, 1995.<<

[22] Lightfoot, 1992, pp. 240,235. Véase también Berndt, 1992.<<

[23] La mejor señal para predecir el tabaquismo: Stanton & Silva, 1992. Adolescentes que fuman: Collins y otros, 1987; Eckert, 1989. «Un estudio enumera los riesgos del tabaco para los adolescentes», 1995.<<

[24] Rowe, 1994.<<

[25] Barry, 1995.<<

[26] Rigotti, DiFranza, Chang, Tisdale, Kemp & Singer, 1997.<<

[27] Moffitt, 1993, p. 674.<<

[28] Véase el capítulo 9.<<

[29] Valero, 1970, pp. 167-168.<<

[30] Caspi, 1998; Rowe y otros, 1994.<<

[31] Dobkin, Tremblay, Masse & Vitaro, 1995; Rowe y otros, 1994.<<

[32] Lab & Whitehead, 1988; Mann, 1994.<<

[33] Conformidad: Asch, 1987, pp. 48-482 (publicado originalmente en 1952).<<

[34] Por ejemplo, Berndt, 1979.<<

[35] James, 1890, p. 294.<<

[36] Estabilidad de la personalidad adulta: Caspi, 1998; McCrae & Costa, 1994. Fijado como el cemento: James, 1890, p. 121.<<

[37] Pinker, 1994, p. 281.<<

[1] «Impresiones maternales», 1996, p. 1.466 (publicado originalmente en 1896). <<

[2] Guisewite, 1994.<<

[3] Los datos han sido resumidos por Grilo & Pogue-Geile, 1991.<<

[4] Lykken, McGue, Tellegen & Bouchard, 1992.<<

[5] Amy y Beth (nombres fingidos): Lykken y otros, 1992.<<

[6] Dickens, 1990 (publicado originalmente en 1838).<<

[7] Lykken, 1995; Mealey, 1995.<<

[8] Patterson & Bank, 1989.<<

[9] Dishion, Duncan, Eddy, Fagot & Fetrow, 1994.<<

[10] Hartshorne & May, 1928.<<

[11] Mi descripción de la personalidad de Oliver está basada en el libro; nunca he visto la obra de teatro ni ninguna película. Dickens dijo que Oliver era «un chico de noble naturaleza y un cálido corazón» (1990, p. 314). Él describe al chico «temblando de los pies a la cabeza ante el mero recuerdo de la voz del señor Bumble» (p. 35).<<

[12] Mednick, Gabrielli & Hutchings, 1987.<<

[13] Gottfredson & Hirschi, 1990.<<

[14] Rowe, Rodgers & Meseck-Bushey, 1992; Rowe & Waldman, 1993.<<

[15] Moffitt, 1993.<<

[16] Murphy, 1976, citado en Lykken, 1995.<<

[17] Buss, 1994, pp. 49-50.<<

[18] McLanahan & Sabdefur, 1994, p. 1 (en cursivas en el original). La decisión de separarse, p. 3.<<

[19] Cosas que no importan: McLanahan & Sandefur, 1994. Control de las diferencias raciales y de clase social. Contacto frecuente con el padre, p. 98. (Cursivas en el original.)<<

[20] McLanahan, 1994, p. 51; Krantz, 1989.<<

[21] Madres solteras pobres: Crosserre, 1996; McLanahan & Booth, 1989. El lugar del niño entre sus compañeros: Adler, Kless & Adler, 1992. Si las carencias económicas fueran tantas como para imposibilitar que el niño pueda comer, podrían poner en peligro su crecimiento, su vitalidad e incluso su inteligencia. Sin embargo, ese grado de privación no parece ser común en Estados Unidos, a juzgar por las estadísticas sobre los embarazos de adolescentes. La malnutrición retrasa la maduración sexual y disminuye la fertilidad.<<

[22] Ambert, 1997, pp. 97-98.<<

[23] Zimmerman, Salem & Matón, 1995, p. 1.607.<<

[24] El mismo resultado ha sido descubierto por Chan, Raboy & Patterson, 1998, dentro de un grupo económico próspero.<<

[25] McLanahan & Sandefur, 1994.<<

[26] Consecuencias de los traslados: el rechazo de los compañeros, Vernberg, 1990. Problemas de conducta, Wood, Halfon, Scarlata, Newacheck & Nessim, 1993. Problemas académicos, Eckenrode, Rowe, Laird & Brathwaite, 1995.<<

[27] Hijos del divorcio: Wallerstein & Kelly, 1980; Wallerstein & Blakeslee, 1989. El niño de ocho años: Santrock & Tracy, 1978.<<

[28] Chase-Lansdale, Cherlin & Kiernan, 1995, pp. 1.618-1.619.<<

[29] La decisión de separarse: McLanahan & Sandefur, 1994, p. 3.<<

[30] McGue & Lykken, 1992.<<

[31] McGue & Lykken, 1992. Los sujetos del estudio iban desde los treinta y cuatro a los cincuenta y tres años.<<

[32] Jockin, McGue & Lykken, 1996, concluyen: «Así pues, la personalidad predice los riesgos de divorcio, y lo hace más específicamente en función de la genética que no de las influencias del entorno que comparten» (p. 296).<<

[33] Caspi, 1998; Gottesman, Goldsmith & Carey, 1997. El estudio sobre la conducta delictiva de los niños adoptados en Dinamarca (Mednick y otros, 1987) indicaba que los hombres con tendencias antisociales eran más proclives a tener hijos a los que o no deseaban o no sabían criar. Por razones genéticas, los descendientes de tales hombres estaban más inclinados a tener tendencias antisociales. Vistas en conjunto, esas observaciones pueden explicar por qué es más probable que los chicos sin padre cometan delitos (véase Popenoe, 1996).<<

[34] La conducta problemática precede al divorcio: Block, Block & Gjerde, 1986, divorcio, personalidad antisocial y trastornos de conducta: Lahey, Hartdagen, Frick, McBurnett, Connor & Hynd, 1988.<<

[35] Glick, 1988.<<

[36] D. G. Myers, comunicación personal, 2 de febrero de 1998.<<

[37] Daly & Wilson, 1996.<<

[38] Pinker, 1997.<<

[39] Kagan, 1994. Véanse mis comentarios sobre Hetherington & Clingemped, 1992, en la nota 45 (pp. 110-111) del capítulo 4.<<

[40] Straus, Sugarman & Giles-Slims, 1997.<<

[41] Gilbert, 1997.<<

[42] Coulton, Korbin, Su & Chow, 1995; Deater-Deckard, Dodge, Bates & Pettit, 1996; Dodge, Pettit & Bates, 1994b; Kelley & Tseng, 1992.<<

[43] Chao, 1994.<<

[44] Straus y otros, 1997, p. 761.<<

[45] Extracto en el JAMA: 12 de noviembre de 1997, vol. 278, p. 1.470. Escogido por la AP: Coleman, 1997. Las afirmaciones parecen infundadas: Gunnoe & Mariner, 1997, p. 768.<<

[46] Eich, Macaulay, Lowenstein & Dihle, 1997.<<

[47] Los chicos de los que se ha abusado son más agresivos: Dodge, Bates & Pedtit, 1990; Malinowsky, Rummell & Hansen, 1993. Problemas con la amistad: Dodge, Pettit & Bates, 1994a. Problemas con las tareas escolares: Perez & Widom, 1994. Abusar de sus propios hijos: Wolfe, 1985.<<

[48] Una excepción es Rothbaum & Weisz (1994), quienes discutieron tanto los efectos genéticos como los efectos de los hijos sobre los padres en su revisión de los métodos de crianza usados por los padres.<<

[49] Plomin, Owen & McGuffin, 1994.<<

[50] Vasta, 1982.<<

[51] Los niños de los que se ha abusado y sus compañeros: Ladd, 1992.<<

[52] El abuso de los compañeros: Ambert, 1994a, p. 121; 1997, p. 99. Los porcentajes pertenecen a la última tanda de autobiografías analizadas, reunidas en 1989. Véase también Kochenderfer & Lad, 1996. <<

[53] Eckenrode y otros, 1995.<<

[54] Un control razonable: Smolowe, 1996. Encadenado al radiador: Gibbs, 1991. <<

[55] Myers, 1982.<<

[56] Baumrind, 1967.<<

[57] Lo que dicen los propios padres: Smetana, 1995. La escasa ventaja de los padres ni demasiado duros ni demasiado blandos: Weiss & Schwarz, 1996. Esos investigadores definen seis tipos de paternidad; los hijos de padres «autoritarios» no tienen significativamente mejores personalidades o menos problemas. Los hijos de los «no comprometidos» y de «directivas autoritarias» puntuaron más bajo, pero las diferencias eran muy pequeñas.<<

[58] Gardner, 1983. Las puntuaciones en diferentes tests están correlacionadas; D. Seleigman, 1992.<<

[59] Todo está relacionado: Cohén, 1994, p. 10. Quince puntos y 105 correlaciones. Como muchos de los puntos no permitían respuestas numéricas, los investigadores usaron tests tipo chisquares. El trabajo fue realizado por Meehl & Lykken y se recogió en Cohén, 1994.<<

[60] Foreman, 1997. Conexión paterno-familiar: Resnick y otros, 1997.<<

[61] Carlson, 1997.<<

[62] Caspi y otros, 1997.<<

[63] Bradshaw, 1988; Forward, 1989.<<

[64] Por ejemplo, Dawes, 1994; M. Seligman, 1994.<<

[65] Felicidad e infelicidad: Myers, 1992. Depresión y memoria: Dawes, 1994, pp. 211-216. Los recuerdos de los mellizos: Hur & Bouchard, 1995. Las influencias genéticas sobre la felicidad: Lykken & Tellegen, 1996.<<

[1] Lykken, 1995, p. 82.<<

[2] Lykken, 1995, p. 82.<<

[3] Hay pruebas de un estudio sobre gemelos (Waller & Shaver, 1994) según el cual los niños pueden aprender en casa su actitud hacia un amor romántico. Sin embargo, un estudio sobre el divorcio de gemelos (McGue & Lykken, del que ya se ha hablado en el capítulo 13) ofrece resultados contradictorios: la experiencia que tienen los gemelos del matrimonio de sus padres no parece afectar al éxito o al fracaso de sus propios matrimonios. De todos modos, aún es demasiado pronto para llegar a alguna conclusión sobre ese tema.<<

[4] Serbin, Powlishta & Gulko, 1993.<<

[5] Heckathorn, 1992.<<

[6] Sulloway, 1996. Los padres también ocupan un espacio en la familia: Tesser, 1988.<<

[7] Thornton, 1995, pp. 3-4. Pueden jugar entre sí, p. 43.<<

[8] Mathews, 1988, p. 217.<<

[9] Gottfried, Gottfried, Bathurst & Guerin, 1994; Winner, 1996.<<

[10] Winner, 1996.<<

[11] Determinar los compañeros de los hijos: Ladd, Profilet & Hart, 1992.<<

[12] Una alta proporción de niños inteligentes: Rutter, 1983. Menos posibilidades de meterse en problemas, más probabilidades de ser rechazado: Kupersmidt, Giresler, DeRosier, Patterson & Davis, 1995.<<

[13] Citado en Norman, 1995, p. 66.<<

[14] Hartocollis, 1998.<<

[15] Brody, 1997, p. F7.<<

[16] Dawes, 1994, pp. 9-10. Véase también M. Seligman, 1995, pp. 31-33.<<

[17] Autoestima y violencia: Baumeister, Smart & Boden, 1996, p. 5. Autoestima y conducta peligrosa: Smith, Gerrars & Gibbons, 1997.<<

[18] Zervas & Sherman, 1994.<<

[19] Rovee-Collier, 1993.<<

[20] Envenenar la relación entre hermanos: Brody & Stoneman, 1994. Los niños menos favorecidos en la edad adulta: Bedford, 1992.<<

[21] Anders & Taylor, 1994.<<

[22] Bruer, 1997.<<

[23] Plomin, Fulker, Corley & DeFries, 1997. Sin bases científicas: Bruer, 1997. <<

[24] L. J. Miller (10 de septiembre de 1997). Einstein y el coeficiente intelectual (correo en Internet en sci.psychologhy.misc).<<

[25] Rogoff, Mistry, Góncü & Mosier, 1993.<<

[26] Reich, 1997, pp. 10-11.<<

[27] Edwards, 1992.<<

[28] Goodall, 1986, p. 282.<<

[29] Watson, 1928, pp. 69-70.<<

[1] Larkin, «This Be the Verse», 1989, p. 140 (publicado originalmente en 1974). <<

[2] Los padres ya tienen poder: Morton, 1988. El sentido de sí mismos de los niños: Brody, 1997, p. F7. Mensajes diarios de cariño y de aceptación: Neifert, 1991, p. 77. Sus fundamentos: Leach, 1995, p. 486 (publicado originalmente en 1989).<<

[3] Ha habido un incremento en los informes sobre los abusos a menores (Lung & Daró, 1996), pero no está claro si se debe a un incremento actual de los abusos paternos o solo al incremento del deseo de denunciarlos. No hay señales de que los niños sean más felices hoy en día: el incremento en la tasa de suicidios adolescentes y de depresiones frente a los últimos treinta años (Myers, 1992) sugiere que, si acaso, los niños son hoy menos felices.<<

[4] O’Connor, Hetherington, Reiss & Plomin, 1995.<<

[5] Lykken, 1997. Rowe, 1997.<<

[6] Pinker, 1997.<<

[7] Proulx, 1993, p. 134.<<

[8] Savage & Au, 196.<<

[9] Pinker, 1997, p. 135.<<

[10] Bush, 1991; Cosmides & Tooby, 1992.<<

[11] Eibl-Eibesfeldt, 1995.<<

[12] Lewicki, Hill & Czyzewska, 1992.<<

[1] Adler, 1927; Zajonc, 1983.<<

[2] Schoolet, 1972; Ernst y Angst, 1983, p. 284; Dunn y Plomin, 1990, p. 85.<<

[3] Somit, Arwine y Peterson, 1996, p. vi.<<

[4] Modell, 1997, p. 624.<<

[5] Virtualmente los únicos datos: Sulloway también discute el trabajo de Koch, quien publicó diez artículos sobre su estudio de un único grupo de 384 niños de cinco y seis años en familias de dos hermanos. Este trabajo está incluido en el examen de Ernst y Angst, por lo que no aporta pruebas adicionales.<<

[6] Sulloway usa el cambio de opinión en la edad adulta —por ejemplo, la aceptación de la teoría de la evolución de Darwin— como una medida de una característica duradera de la personalidad, el espíritu abierto. Sin embargo, un solo cambio (o no cambio) de opinión no es lo mismo que un cuestionario estándar sobre la personalidad que ha sido probado y validado con un gran número de sujetos. Se parece más a un simple aspecto de un cuestionario sobre la personalidad, un aspecto de validez desconocida. Lo que no ha sido establecido es si el cambio de opinión está correlacionado con otras medidas de la personalidad.<<

[7] Los estudios que he encontrado en Ernst y Angst: Yo contabilicé un estudio como «sin diferencias» si un subgrupo de sujetos —por ejemplo, los chicos— producía resultados favorables a la teoría de Sulloway, y otro subgrupo, las chicas, producía resultados en el sentido contrario. Contabilicé un estudio como confirmador si un subgrupo de sujetos producía resultados favorables y el otro producía resultados «sin diferencias». Un ejemplo de un estudio que yo no pude clasificar fue resumido así por Ernst y Angst: «Los nacidos en medio parecen al mismo tiempo más excitables y más flemáticos, menos temerosos y más maduros que los primogénitos y los benjamines» (Ernst y Angst, p. 167).<<

[8] Sulloway, manuscrito no publicado, 25 de enero de 1998.<<

[9] En su manuscrito no publicado (25 de enero de 1998), Sulloway escribe que ha tomado en cuenta los resultados neutros adicionales producidos por los estudios que arrojan interacciones. En el caso de una interacción de doble sentido —donde, por ejemplo, el sexo interactúa con el orden de nacimiento, de manera que se encuentran resultados favorables en los chicos pero no en las chicas—, informa que contó los resultados como uno favorable y el otro neutro; en el caso de una interacción a tres bandas, informa que contó los cuatro resultados posibles. Como había muchas interacciones en los estudios revisados por Ernst y Angst, este procedimiento incrementaría notablemente el número de hallazgos por estudio. Así, para llegar hasta 196 hallazgos, el análisis de Sulloway debió de incluir muchos menos de los 116 estudios que yo encontré en Ernst y Angst (en consecuencia, menos de 75.000 sujetos). En su manuscrito no publicado, Sulloway informa que ha eliminado de su análisis, por diversas razones, cierto número de estudios que Ernst y Angst habían considerado aceptables (la mayoría de los cuales figura en mi relación). Sin embargo, también parece que incluyó en su análisis otros estudios que ellos habían desechado como inaceptables o no concluyentes. He sido incapaz de determinar el número preciso de estudios incluidos en el análisis de Sulloway.<<

[10] Sulloway, 1996, p. 72 (cursivas en el original).<<

[11] Hunt, 1997.<<

[12] Hunt, 1997. Les cuesta más llegar a ser impresos: Ioannidis, 1998.<<

[13] LeLorier, Grégoire, Benhaddad, Lapierre y Derderian, 1997, p. 536.<<

[14] Los resultados poco claros eran aquellos que no se relacionaban de forma obvia con la teoría de Sulloway y que no estaban especificados con total claridad en el resumen. La búsqueda fue llevada a cabo el 20 de agosto de 1997; el artículo más reciente recuperado era de marzo de 1997.<<

[15] Descripciones por parte de los padres: Ernst y Angst, p. 167. Por parte de los hermanos, p. 97.<<

[16] La personalidad del primogénito puede ser específica de los padres: Ernst y Angst, p. 171 (cursivas en el original).<<

[17] Obsérvese que las ideas de los padres se vuelven probablemente más trasnochadas cuando llega el benjamín. Si los primogénitos tienden más a compartir las actitudes de los padres puede deberse a que la diferencia de edad entre el primogénito y los padres no es tan grande como entre el benjamín y los padres. Cuando las familias eran mayores y la crianza de los niños se extendía por un período de veinte años o más, esta diferencia podría haber sido importante, especialmente durante los períodos de cambio social.<<

[18] Modell, 1997, p. 624.<<

[19] Somit, Arwine y Peterson, 1997, pp. 17-18.<<

[20] McCall, 1992, p. 17.<<

[21] Runco, 1991 (publicado originalmente en 1987).<<

[22] Los matrimonios funcionan mejor si los miembros de la pareja son semejantes: O’Leary y Smith, 1991. Las parejas casadas con diferente orden de nacimiento tienen menores probabilidades de divorciarse: Toman, 1971.<<

[23] Townsend, 1997.<<

[24] Más concretamente, los humanos crían a sus hijos de un modo superpuesto. Véase Harris, Shaw y Altom, 1985, p. 186, nota 1.<<

[25] Daly y Wilson, 1988.<<

[26] Retherford y Sewell, 1991.<<

[1] Loehlin, 1997, p. 1.201.<<

[2] Wallis, 1996.<<

[3] Una mejor interpretación de nuestros datos: Reiss, 1997, p. 102.<<

[4] Reiss, 1997, p. 103.<<

[5] Rowe, 1994.<<

[6] Kindermann, 1993.<<

[7] D. G. Myers, comunicación personal el 30 de abril de 1998.<<

[8] Saudino, 1997, p. 88.<<

[9] Mi seudónimo para el sujeto de Winitz, Gillespie y Starcev, 1995.<<

[10] Lykken, en prensa.<<

[11] Rymer, 1993.<<

[*] No tengo nada que comentar sobre la parte de la historia que dice: «Y vivieron eternamente felices». Después de todo, es un cuento de hadas.<<

[*] Los psicolingüistas sostienen a veces que los bebés, antes de cumplir el año, pierden la habilidad para oír la diferencia entre sonidos del lenguaje que no se distinguen en su lengua. Sin embargo, eso puede ser una ventaja. Si los bebés pierden realmente la habilidad para discriminar sonidos, los niños como Joseph no podrían aprender una segunda lengua sin acento. Lo más probable que suceda es que los bebés aprenden a no prestar atención a las diferencias que son irrelevantes en su lengua. Si más tarde esas diferencias se vuelven relevantes, son capaces de dirigir su atención de nuevo hacia ellas.<<

[*] El etnólogo Irenäus Eibl-Eibesfeldt (1989, p. 600) describe un incidente del que fue testigo mientras estudiaba una sociedad cazadora-recolectora en África. Un bebé de diecinueve meses, dejado al cuidado de su hermana, se metió heces en la boca mientras su hermana no lo vigilaba. La hermana recibió una fuerte reprimenda.<<

[*] Si hay una tendencia entre las mujeres consejeras a dar consejos más tiernos, frente a los de los hombres, es muy ligera. El consejo dado en 1937 por Hildeharde Hetzer (1937), profesora de psicología en Alemania, era casi tan severo como los de Watson. Alertaba contra las madres «desordenadas» que «son excesivamente emocionales para con sus hijos, los empapan de afecto, de mimos y los echan a perder adquiriendo demasiada importancia para ellos». (Citado en Schütze, 1987, p. 58.)<<

[*] Los chimpancés salvajes cazan y matan bebés monos y, en raras ocasiones, bebés humanos.<<

[*] No era posible hacerse con una docena de niños saludables, pero sí lo era alquilarlos para objetivos experimentales. A finales de los años treinta, la psicóloga del desarrollo Myrtile McGraw (1939) consiguió alquilar un total de cuarenta y dos bebés con el objetivo de determinar si los humanos tienen una habilidad innata para nadar. Su método era expeditivo: metía un niño en una pequeña piscina y lo dejaba solo. Descubrió que los recién nacidos tienen un reflejo que evita que les penetre agua en los pulmones, pero que perdían inmediatamente esa habilidad. Los bebés mayores con los que ella experimentó luchaban desesperadamente por mantener sus cabezas fuera del agua, fracasaban y acababan tragando agua y tosiendo.<<

[*] Si estás pensando, como lo hice yo cuando leí el libro de los Kellogg, que quizá Donald simplemente había tenido la mala suerte de nacer en el sitio inadecuado, olvídalo. Según Ludy T. Benjamín, una historiadora de la psicología, Donald se licenció en la facultad de Medicina de Harvard. (Información personal, 13 de septiembre de 1996.)<<

[*] No creo que a las palomas las hayan sometido a prueba con fotos de políticos. Solo con estatuas de políticos.<<

[*] Si el paso Donner te recuerda la visión del mundo de Thomas Hobbes, piensa en cómo podría ser un mundo auténticamente hobbesiano. Esto es lo que dice Homer Simpson, de la serie Los Simpson, al ser abducido por unos alienígenas: «¡No me comáis! ¡Tengo mujer y tres hijos! ¡Coméoslos a ellos!».<<

[*] Lo mismo es también verdad para otras especies. Un investigador que estudió la fijación de los patos se dio cuenta de que si él accidentalmente pisaba los pies de un pato que tenía una fijación con él, el pato le seguía mucho más cerca que nunca. (Hess, 1970.)<<

[*] Si Tarzán hubiera sido criado realmente por simios y no hubiera sido descubierto hasta que ya era adulto, probablemente hubiera sido alguien como Genie o Víctor. Su lenguaje nunca hubiera ido más allá del famoso «Yo, Tarzán; tú, Jane» y no estaría entrenado para defecar fuera de casa. Viviendo en los árboles no importa mucho, excepto para el que esté debajo.<<

[*] Evidentemente, Mead hizo lo mismo en Samoa. Véase Freeman, 1983.<<

[*] Lo último que desaparece de la cultura anterior es lo que se hace solo en casa. La cocina, por ejemplo. Los niños no aprenden a cocinar delante de sus compañeros.<<

[*] Lo cual era seguramente el proyecto. Trabajadores que realizan un trabajo largo y pesado por poco dinero podrían unirse y organizar una huelga si pudieran comunicarse entre ellos.<<

[*] Abuelas 1 : madres 0.<<

[*] Richard Lovelace, To Lucasta: Going to the Ewars, 1649.<<

[*] Alude al chiste de que un camello es un caballo después de haber pasado por una comisión de burócratas.<<

[*] Aún no soy un miembro reconocido en la comunidad académica. Sin embargo, ahora tengo colegas que sí lo son y que enseñan a licenciados.<<

[*] Según la señorita Manners, «los adultos siempre se han lamentado de los malos modos de las nuevas generaciones. Sería quitarles una fuente de satisfacción, si no lo pudieran hacer» (Martin, 1995).<<

[*] Al menos, ciertamente, dan esa impresión. Por otro lado, su actividad provoca muy pocos embarazos. Aunque este fenómeno merece ulteriores investigaciones, una discusión sobre la fertilidad de los personajes de ficción está más allá del horizonte de este libro.<<